

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉ MÁRIO GONÇALVES OLIVEIRA

**Implicações da Filosofia de Schopenhauer na Educação:**  
um diálogo crítico com a Escola Nova à luz da pedagogia de Snyders

São Paulo  
2023

ANDRÉ MÁRIO GONÇALVES OLIVEIRA

**Implicações da Filosofia de Schopenhauer na Educação:**  
um diálogo crítico com a Escola Nova à luz da pedagogia de Snyders

**Versão corrigida**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração:  
Filosofia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria  
Cornélia Gottschalk

São Paulo  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

|    |  |
|----|--|
| Gi | <p>Gonçalves Oliveira, André Mário</p> <p>Implicações da Filosofia de Schopenhauer na Educação - um diálogo crítico com a Escola Nova à luz da pedagogia de Snyders / André Mário Gonçalves Oliveira; orientadora Cristiane Maria Cornélia Gottschalk. -- São Paulo, 2023.<br/>159 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.</p> <p>1. Filosofia da Educação. 2. Filosofia da Vontade. 3. Pedagogia de Snyders. 4. Escola Nova.<br/>I. Gottschalk, Cristiane Maria Cornélia, orient.<br/>II. Título.</p> |
|----|--|

OLIVEIRA, A. M. G. **Implicações da Filosofia de Schopenhauer na Educação:** um diálogo crítico com a Escola Nova à luz da pedagogia de Snyders. 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

#### BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Cristiane Maria Cornélia Gottschalk**

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Jarlee Oliveira Silva Salviano.**

Instituição: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (FFCH-UFBA)

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Roberto Muniz Barretto de Carvalho**

Instituição: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

A meus filhos, Tom (3) e Ben (1), cujos abraços e sorrisos me motivam durante o processo de autoaperfeiçoamento que é necessário para lhes garantir uma vida mais alegre.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi possível graças aos esforços que minha família imediata empreendeu. A fuga da nossa zona de conforto, os amigos que deixamos para trás, o contato diário com nossos familiares que passaram a ser mais raros e, muitas vezes, por meios digitais e tudo mais que vem como resultado por termos cruzado quase dois mil quilômetros para dar esta oportunidade a nós mesmos contribuíram para que esta caminhada se concretizasse.

**Agradeço imensamente à Profa. Dra. Cristiane Maria Cornélia Gottschalk** pelo cuidadoso acompanhamento durante todas as etapas deste trabalho, orientando e sugerindo caminhos possíveis para esta jornada. Sua ajuda transcendeu o trato acadêmico e demonstrou que tive a oportunidade de ter junto a mim nesta caminhada uma mulher intelectualizada e, acima de tudo, humana.

**Ao Prof. Dr. Jarlee Oliveira Silva Salviano** que, além de compartilhar comigo a alegria da aprovação no processo seletivo do programa de pós-graduação da faculdade de educação desta universidade, também se prontificou a ajudar no tocante à sua especialidade desde o início desta jornada. Ao ser convidado para coorientar este projeto, ele não hesitou em aceitar e, mesmo que a coorientação não tenha se concretizado oficialmente, tem, desde então, fornecido contribuições indispensáveis para a conclusão da pesquisa. Além disso, devo salientar que a ele devo, em parte, o interesse que tenho pela Filosofia e, mais especificamente, pela filosofia pessimista de Schopenhauer. Sou grato pela sua orientação durante minha formação em Filosofia na Universidade Federal da Bahia e pelos seus artigos que muito têm me ajudado.

**Ao Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro** que, logo no meu primeiro semestre como estudante de pós-graduação da Universidade de São Paulo, me proporcionou um dos melhores cursos sobre Educação que eu poderia ter. Foi durante seu curso que uma direção importante à qual meu trabalho tenderia foi provocada. Também agradeço pelos seus valiosos conselhos e sugestões dadas em ocasião do exame de qualificação.

**Agradeço muitíssimo à Universidade de São Paulo** pela oportunidade de estudar nesta que é, sem dúvidas, uma das melhores universidades do Brasil. Através dos incentivos à permanência dos alunos da instituição, em todos os níveis, eu obtive atendimento médico para mim e para toda minha família imediata, bem como educação

para meus filhos. Desse modo, agradeço especialmente ao **Hospital Universitário** e também à **Creche Central**, sem os quais eu não teria tido a capacidade de me dedicar integralmente ao Programa de Pós-graduação em Educação.

**Aos membros do grupo de pesquisa *Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática*** (FELP), coordenado pela Prof. Dra. Maria Cristina Cornélia Gottschalk, que foram de grande ajuda ao corrigir, sugerir, discutir e analisar de forma construtiva as páginas deste trabalho à medida que elas iam sendo apresentadas ao grupo.

**Ao meu querido amigo Ueverson** (*in memoriam*) que, apesar de não ter tido a chance de ver o resultado do trabalho ao qual sempre me incentivou, foi por mim constantemente lembrado, sobretudo nos momentos em que faltava ânimo.

**Ao meu pai, Antero Oliveira**, que sempre esteve ao meu lado e que nunca deixou de me incentivar a conquistar meus objetivos. Apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, sempre fez questão de motivar seus oito filhos a buscarem conhecimento. Em suas palavras, “os estudos são importantes. Se é para os estudos, não mediremos esforços”.

**À minha companheira Samara Aquino Gonçalves** que aceitou embarcar em várias jornadas comigo, desde o matrimônio até a mudança de estado. Durante nossas muitas viagens, aprendemos que a vida em si é a maior delas e é bom ter a melhor companhia com quem compartilhar os bons e maus momentos.

**Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação da FEUSP**, pois são muitas demandas por informação e eles sempre foram muito solícitos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Uma vez que todo otimismo tem inicialmente como aliado invariável o instinto de vida simples, a individualidade tingida tragicamente na vida real pode contar com muito menos simpatia do que normalmente é demonstrada em representações poéticas, onde se sente “longe do alvo”.*

(Julius Bahnsen)



## RESUMO

OLIVEIRA, A. M. G. **Implicações da Filosofia de Schopenhauer na Educação: um diálogo crítico com a Escola Nova à luz da pedagogia de Snyders.** 2023. 159 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta dissertação investiga a educação à luz das ideias do filósofo alemão Arthur Schopenhauer e seu impacto na filosofia da educação. A proposta pedagógica implícita em seu trabalho tem suas raízes no movimento romântico alemão e europeu, bem como em seu próprio sistema filosófico, influenciado pela filosofia de Immanuel Kant. Schopenhauer incorpora certos elementos do pensamento kantiano enquanto critica e reformula outros. O percurso desta pesquisa começa com uma análise da biografia de Schopenhauer, seguida pela investigação de sua pedagogia e sua relação com o contexto educacional de sua época. Posteriormente, realizo uma análise histórico-filosófica para examinar algumas das influências mais notáveis de seu pensamento. Após a exposição das notáveis influências que o pensador obteve, avanço no tempo para explorar como Friedrich Nietzsche absorveu e elogiou o pensamento de seu antecessor, especialmente no aspecto educacional aqui abordado. Um objetivo que se delinea ao longo do texto é pensar como é possível relacionar um sistema pessimista a uma teoria educacional. Um traço distintivo na tradição filosófica e educacional é a proposta de Schopenhauer de que a racionalidade não deve suprimir as intuições. Essa abordagem que prioriza as intuições sugere afinidades com correntes pedagógicas do século XX. Por outro lado, a importância dada à memória sugere afinidade com a pedagogia tradicional, mesmo que o filósofo critique essa corrente. Apesar do pessimismo inerente ao sistema filosófico de Schopenhauer, ele oferece uma abertura pela qual a educação pode orientar a ação humana na busca pela liberdade. Georges Snyders, um pensador contemporâneo e pedagogo francês, será apresentado como contraponto à pedagogia de Schopenhauer e à sua filosofia. Schopenhauer considera inútil a busca pela satisfação na escola e na vida, enquanto Snyders a endossa como objetivo, especialmente para a classe oprimida. Assim, busco fundamentar como a promoção da redução da desigualdade social pode ser alcançada utilizando-se a implícita proposta pedagógica de Schopenhauer, tendo em vista incentivar o leitor a comparar o que o filósofo diz com as pedagogias predominantes no contexto brasileiro, especialmente na escola pública.

Palavras-chave: Schopenhauer. Educação. Alegria.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, A. M. G. **Implications of Schopenhauer's Philosophy in Education: A Critical Dialogue with the New School in the Light of Snyders' Pedagogy.** 2023. 159 p. Dissertation (Master's degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This dissertation explores education in light of the ideas of the German philosopher Arthur Schopenhauer and its impact on the philosophy of education. The pedagogical proposal implicit in his work has its roots in the German and European Romantic movement, as well as in his own philosophical system, influenced by the philosophy of Immanuel Kant. Schopenhauer incorporates certain elements of Kantian thought while critiquing and reformulating others. The path of this research begins with an analysis of Schopenhauer's biography, followed by an investigation of his pedagogy and its relationship with the educational context of his time. Subsequently, I conduct a historical-philosophical analysis to examine some of the most notable influences on his thinking. After exposing the remarkable influences that the thinker obtained, I move forward in time to explore how Friedrich Nietzsche absorbed and praised the thought of his predecessor, especially in the educational aspect addressed here. A goal that emerges throughout the text is to contemplate how it is possible to relate a pessimistic system to an educational theory. A distinctive trait in the philosophical and educational tradition is Schopenhauer's proposal that rationality should not suppress intuitions. This approach, which prioritizes intuitions, suggests affinities with educational currents of the 20th century. On the other hand, the importance given to memory suggests an affinity with traditional pedagogy, even though the philosopher criticizes this approach. Despite the inherent pessimism in Schopenhauer's philosophical system, he provides an opening through which education can guide human action in the pursuit of freedom. Georges Snyders, a contemporary French thinker and educator, will be presented as a counterpoint to Schopenhauer's pedagogy and philosophy. While Schopenhauer considers the pursuit of satisfaction in school and life to be futile, Snyders endorses it as a goal, especially for the oppressed class. Thus, I aim to establish how the promotion of reducing social inequality can be achieved by employing Schopenhauer's implicit pedagogical proposal, with the intention of encouraging the reader to compare what the philosopher says with the prevailing pedagogies in the Brazilian context, particularly in public schools.

Keywords: Schopenhauer. Education. Joy.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 12  |
| <b>CAPÍTULO 1: VIDA, OBRA E EDUCAÇÃO</b> .....                               | 16  |
| 1.1 CRIAÇÃO E EDUCAÇÃO FORMAL .....  | 16  |
| 1.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SCHOPENHAUER.....                               | 24  |
| 1.2.1 Apontamentos sobre o método de Pestalozzi .....                        | 26  |
| 1.2.2 O amadurecimento da faculdade de julgamento .....                      | 30  |
| 1.2.3 O papel da memória .....   | 33  |
| 1.2.3.1 Distinção entre vontade e intelecto .....                            | 38  |
| 1.2.4 A virada entre intelecto e vontade .....                               | 39  |
| 1.3 DE ROUSSEAU AO ROMANTISMO .....  | 41  |
| 1.3.1 A influência romântica em Schopenhauer .....                           | 45  |
| <b>CAPÍTULO 2: O ALCANCE DA EDUCAÇÃO EM SCHOPENHAUER</b> .....               | 51  |
| 2.1 DISJUNÇÕES ENTRE KANT E SCHOPENHAUER .....                               | 51  |
| 2.1.1 Disjunções com a moral kantiana .....                                  | 55  |
| 2.1.2 Disjunções com a pedagogia kantiana.....                               | 60  |
| 2.1.2.1 O caráter adquirido.....   | 65  |
| 2.1.3 <i>Besonnenheit</i> e educação do intelecto .....                      | 74  |
| 2.2 SCHOPENHAUER COMO MESTRE DE NIETZSCHE.....                               | 80  |
| <b>CAPÍTULO 3: ALEGRIA NA ESCOLA SOB UM OLHAR<br/>SCHOPENHAUERIANO</b> ..... | 91  |
| 3.1 SOBRE A ALEGRIA NA ESCOLA.....   | 92  |
| 3.1.1 As diferentes culturas segundo Snyders.....                            | 98  |
| 3.1.1.1 Entre Paulo Freire e Schopenhauer .....                              | 110 |
| 3.1.2 Outras alegrias de uma cultura elaborada.....                          | 116 |
| 3.1.3 Possíveis obstáculos à obtenção de alegria .....                       | 120 |

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| <b>3.1.4</b> | <b>A relação de Schopenhauer e Snyders com o Cristianismo.....</b> | <b>124</b> |
| <b>3.1.5</b> | <b>Movimento de <i>continuidade e ruptura</i> .....</b>            | <b>127</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>CONTEMPLAÇÃO ARTÍSTICA E A QUIETAÇÃO DA VONTADE.....</b>        | <b>132</b> |
| <b>3.2.1</b> | <b>Quais são, afinal, as alegrias da música? .....</b>             | <b>137</b> |
| <b>3.2.2</b> | <b>Adormecimento da Vontade.....</b>                               | <b>142</b> |
| <b>3.2.3</b> | <b>Coda.....</b>   | <b>147</b> |
|              | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                   | <b>150</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>154</b> |

## INTRODUÇÃO

Os cinco parágrafos que o filósofo Arthur Schopenhauer (1788-1860) dedicou exclusivamente para tratar da Educação são notórios e guardam a essência de sua filosofia. O filósofo não fundamentou, propriamente dita, uma pedagogia que possa ser usada como manual completo para a condução da educação formal. Mesmo assim, o pequeno escrito contendo instruções sobre como se deve conduzir a educação, localizado em sua obra *Parerga e Paralipomena*, publicada em 1851, revela, por um lado, o espírito da época e, por outro, consoante ao sistema filosófico schopenhaueriano, importantes reflexões originais para a pedagogia dos nossos dias.

Ao longo de todo o texto, mencionarei de forma recorrente “a pedagogia schopenhaueriana”. Solicito do leitor a ciência de se tratar da tácita proposta pedagógica de Schopenhauer, ou seja, do que pode ser entendido como um sistema educativo. Além disso, informo que, para não diluir a responsabilidade pelo texto, que pode ser incompreendida através do uso do pronome pessoal da primeira pessoa do plural (nós) e todos os seus derivados, optei por utilizar, juntamente da opção clássica, que é a utilização da terceira pessoa impessoal (sabe-se, entende-se etc.), a opção que ainda é considerada ousada, isto é, o pronome pessoal na primeira pessoa do singular (eu) e todos os seus derivados. A intenção é, além de acompanhar uma tendência ainda vista como tímida por alguns pesquisadores, demonstrar que se trata de uma humilde tentativa de acomodar o pensamento no papel da forma mais pessoal possível, sem a pretensão de apropriação de mérito irrestrito pela realização deste estudo.

A epígrafe que abre esta dissertação é de autoria de Julius Bahnsen (1830-1881) e o objetivo ao utilizá-la é apontar para o pessimismo filosófico através deste influxo que é um dos mais fortes exercidos por Schopenhauer. As epígrafes que abrem cada um dos capítulos são de autoria de Machado de Assis (1839-1908) e servem para demonstrar a influência do filósofo alemão também na literatura brasileira.

No primeiro capítulo, apresento o filósofo ao leitor e também discorro sobre sua pedagogia. Para tratar da vida do pensador, me servi de dois biógrafos de dois momentos distintos: Karl Weissmann, que publicou a biografia intitulada *Vida de Schopenhauer* (1980) e David. E. Cartwright, autor de *Schopenhauer: a biography* (2010). A escolha dos fatos historiográficos foi feita com base na relação deles com a Educação, conforme engendrada pelo pensador, e também com sua própria filosofia apresentada majoritariamente através de

sua obra principal, *O Mundo como vontade e representação*, publicada, subsequentemente, em 1819. Talvez, um dos fatos mais notáveis da vida de Schopenhauer seja a viagem pela Europa que lhe foi prometida por seu pai para que ele desistisse de estudar filosofia e se tornasse comerciante. Durante o roteiro europeu, nota-se um traço importante da educação recebida por Schopenhauer. Fica evidente que a prioridade, tanto de sua família quanto dele mesmo, era colecionar experiências, fruir da arte, adquirir cultura e aprender o máximo possível através do contato direto com as coisas e com os lugares antes de se dedicar a uma educação formal que, no caso, de Schopenhauer, começou muito tarde se considerarmos o que é comumente observado hoje em dia.

Será possível, no mesmo capítulo, observar a tentativa de analisar cada um dos pontos tratados por Schopenhauer acerca da Educação e maior ênfase recairá sobre a educação intuitiva que ele defende. Desta maneira, alguns pensadores contemporâneos de Schopenhauer serão parcialmente analisados com o intuito de verificar se a atribuição do então pensamento corrente pode mesmo ser feita ao filósofo. A intuição e a memória representarão um papel importante nesta investigação, pois, à medida que Schopenhauer, com sua filosofia e pedagogia, se aproxima de outros pensadores, há também o surgimento de alguns desacordos.

Através da tentativa de direcionar o olhar para o passado a partir da ótica schopenhaueriana, chega-se a Immanuel Kant (1724-1804) que desempenha grande importância para a criação do sistema Schopenhaueriano e, por conseguinte, para sua pedagogia. O leitor notará que a inserção do filósofo de Königsberg serve de ligação entre os dois primeiros capítulos, adiantando que, após olhar para o passado, este trabalho tentará olhar para o futuro partindo deste influxo kantiano em Schopenhauer.

No segundo capítulo, começo demonstrando as relações entre Schopenhauer e Kant. Inicialmente, busco aproximações e distanciamentos entre seus sistemas filosóficos, ressaltando que Schopenhauer mantém a noção kantiana de mundo fenomênico e noumênico. Isso assume relevância central em sua obra. Em seguida, analiso a moral kantiana, base fundamental para sua pedagogia. Assim como a ética de Kant, sua pedagogia também repousa em um princípio metafísico, segundo Schopenhauer, impossível de ser demonstrado. Diante disso, ele critica seu mentor e apresenta sua própria teoria moral.

Na moral schopenhaueriana, busca-se demonstrar que nosso agir não pode ser condicionado por algo exterior ao mundo empírico. Ao evidenciar a impossibilidade de

liberdade para os humanos, que são objetivações da Vontade, Schopenhauer mantém uma única via para alcançar alguma autonomia ou relativa liberdade no agir. Para explicar essa perspectiva, ele empenha-se em desenvolver sua teoria dos caracteres. A noção de caráter, proveniente de Kant, é preservada até certo ponto. A diferença reside na emergência do caráter adquirido, revelando que, em linhas gerais, por meio da experiência e reflexão, podemos atingir um estágio em que não apenas contemplamos a essência humana, mas também orientamos nossa conduta.

Essa abertura à essência humana é extremamente significativa. A partir dela, torna-se viável discutir a Educação em Schopenhauer, uma vez que, na ausência da liberdade, compete à educação oferecer a oportunidade para o autoconhecimento, bem como favorecer o surgimento de influências libertadoras.

Na conclusão do segundo capítulo, entra em cena o filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900). Ele aborda o impacto que Schopenhauer exerceu sobre ele como um educador libertador. Nietzsche ilustra como Schopenhauer se revelou como seu mais eminente mentor, destacando tanto seu exemplo de vida quanto sua filosofia. Schopenhauer se destacou como um filósofo à frente de seu tempo, discordando de sua contemporaneidade. Nietzsche percebeu nisso uma resistência em submeter-se às tentativas estatais de controle do conhecimento, que, ao buscar esse intento, obstruem o surgimento de autênticos filósofos e do gênio filosófico.

No terceiro e último capítulo, o meu objetivo consiste em partir da ótica schopenhaueriana para realizar uma análise da Pedagogia de Georges Snyders (1917-2011), um educador francês que, entre outras temáticas, abordou o tema da alegria na escola. Impulsionado por influências progressistas, Snyders evidencia não apenas a viabilidade da alegria, mas também busca demonstrar que os alunos pertencentes a classes socialmente desfavorecidas podem emancipar-se da condição de dominados.

No decorrer da terceira parte do trabalho, será possível identificar pontos de convergência e divergência entre Snyders e Schopenhauer, ao mesmo tempo em que também são reveladas semelhanças com a obra de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). No entanto, se tornará claro que, embora possamos encarar os sistemas filosóficos e pedagógicos do pensador francês e do filósofo alemão como tendo, em certa medida, objetivos semelhantes - ou seja, explorar a possibilidade de alcançar felicidade, autonomia e liberdade - Schopenhauer se posiciona como um pensador essencialmente pessimista, cujo sistema

filosófico não permite libertação dos humanos do domínio da Vontade. De acordo com o seu sistema metafísico-imanente, é a Vontade que, em última instância, é responsável pela perpetuação do sofrimento no mundo.

No caso de Snyders, por outro lado, não se observa um impulso inconsciente e metafísico que endosse a desigualdade no mundo como a fonte do sofrimento.

Desse modo, busquei demonstrar que tanto Schopenhauer, embora carregando consigo toda sua bagagem histórica e filosófica, consegue contribuir para a redução da desigualdade entre os seres que habitam o mundo e, em última instância, entre os alunos na escola, como Snyders, impulsionado por um otimismo pedagógico, compartilham em certa medida um objetivo similar.



## CAPÍTULO 1: VIDA, OBRA E EDUCAÇÃO

*Para que queres tu mais alguns instantes de vida? Para devorar e seres devorado depois? Não estás farto do espetáculo e da luta? Conheces de sobejo tudo o que eu te deparei menos torpe ou menos aflitivo: o alvor do dia, a melancolia da tarde, a quietação da noite, os aspectos da Terra, o sono, enfim, o maior benefício das minhas mãos. Que mais queres tu, sublime idiota?*

(Machado de Assis)

### 1.1 CRIAÇÃO E EDUCAÇÃO FORMAL

Schopenhauer, *filho de um pai* que lidava com “depressão, ansiedade e tendência a ataques verbais violentos”<sup>1</sup> e “cuja vida finaliza no suicídio”<sup>2</sup>, levou uma vida solitária, apesar da genialidade a ele atribuída. Sua mãe, Johanna Schopenhauer (1766-1838), “quase sem nenhuma capacidade afetiva”<sup>3</sup>, uma mulher *intelectualizada* que refletiu no jovem Arthur traços do seu sucesso como escritora, havia se casado com Heinrich Floris Schopenhauer (1747-1805) por puro interesse financeiro, conforme registro de Weissman (1980). Para Cartwright (2010), não se sabe ao certo o que motivou o comerciante de trinta e oito anos a se interessar pela jovem de dezoito, Johanna Henriette Trosiener. Ela tinha, segundo Cartwright, uma *personalidade alegre*, elemento que, entre outras coisas, faltava em seu pretendente. Entende-se, então, que o *status* social e a riqueza de Heinrich Floris podem ter compelido a jovem a aceitar o pedido de casamento, mesmo não estando por ele apaixonada.

A descrição da vida do filósofo alemão indica também que Johanna era “dada aos hábitos de esbanjamento”<sup>4</sup>, o que veio a contribuir para que seu filho recebesse uma herança menor do que se poderia esperar, mas, mesmo assim, graças ao *caráter* – palavra que será

---

<sup>1</sup> CARTWRIGHT, E. D. *Schopenhauer: a biography*, p. 4. (Tradução minha)

<sup>2</sup> WEISSMANN, K. *Vida de Schopenhauer*, p. 15.

<sup>3</sup> *Idem*, p. 18.

<sup>4</sup> *Idem*, p. 20.

recorrente mais adiante – sagaz herdado de seu pai, Schopenhauer pôde proporcionar a si mesmo uma vida de “filosofar confortavelmente”<sup>5</sup>. Pode-se, inclusive, argumentar a favor desta habilidade com as finanças usando o fato de Schopenhauer ter conseguido viver bem mesmo tendo fracassado ao se aventurar em investimentos no exterior e, com isso, perdido um terço de sua renda anual (CARTWRIGHT, 2010).

A perspectiva de vida de Schopenhauer parecia insistir em levá-lo a uma direção contrária à filosofia e isso é expresso por carta escrita pelo seu pai que, entre outras coisas, demonstra o tipo de educação que seria oferecida ao jovem:

Quero que aprendas a lidar com os homens e, quanto à tua postura ao andar e ao sentar, aconselho-te a pedir teus companheiros que te dêem pancadas nas costas sempre que te surpreenderem em posição curvada ou encolhida. Filhos de príncipes corrigiram-se assim... Por vezes ainda aplico esse método ao meu jovem Lehmann, que se vem corrigindo desse defeito de criação, graças a isso. Em meados de dezembro, isto é, daqui a três meses, em companhia de tua mãe e tua querida irmã, sairás de Dantzig. Um comerciante cujas cartas devem ser legíveis, e portanto, bem escritas, não pode viver da equitação e da dança. Em teus escritos, encontro maiúsculas, de quando em quando, que são verdadeiras monstruosidades, imperdoáveis, principalmente em alemão, tua língua materna e na qual não se justificam tais falhas de caligrafia... Assiste, todas as manhãs, as preleções do Dr. Runge sobre Teologia e sê sempre modesto, bem comportado e diligente. *Adeus. Heinrich Floris Schopenhauer (apud WEISSMANN, 1980, p. 34).*

A partir desta citação, podemos notar a inflexibilidade do progenitor de Schopenhauer que, antes da correspondência acima, propôs a seu filho duas alternativas com a intenção de que ele não viesse a seguir seu pendor pela filosofia. Era natural para Heinrich que seu primogênito continuasse seu legado, tornando-se um comerciante capaz de gerir os negócios da família ao invés de tornar-se um estudioso e, tendo em vista que Schopenhauer sentia grande nostalgia de quando morou por dois anos na cidade de Le Havre, França, ainda aos nove anos de idade, ainda sem ter tido acesso a nenhum tipo de educação formal escolar, aprendendo francês e cultivando a amizade de Anatime, filho de seu tutor naquele país, esboçou seu plano. O objetivo de Heinrich era que Schopenhauer aprendesse sobre o ofício de comerciante e, para isso, confiou seu filho aos cuidados de seu grande amigo, o conhecido comerciante Andre Charles Grégoire de Blésimaire. Assim, acredita-se que, sabendo do gosto que seu filho tinha por viagens, conhecer novas culturas e colecionar novas *experiências*, a nova artimanha consistia em oferecer ao jovem Arthur duas opções: a oportunidade de, mais uma vez, viajar pela Europa e, ao retornar, ele se dedicaria exclusivamente ao comércio, ou,

---

<sup>5</sup> *Idem, ibidem.*

abdicando da desejada viagem, ingressar de vez nos estudos pretendidos pelo jovem (WEISSMANN, 1980).

Segundo Cartwright, o próprio Heinrich “viveu por muitos anos no exterior, acumulando experiências práticas do mundo”<sup>6</sup>, ou seja, esta educação que o avô paterno de Schopenhauer dera a seu filho também foi passada ao seu neto. Em família e também sozinho, ele pôde experimentar o mundo através de viagens que, em princípio, visavam a coleção de habilidades úteis para o comércio, mas que, mais tarde, podem ter se revelado interessantes para a construção de uma proposta pedagógica, conforme este trabalho tenta apresentar.

A família de Schopenhauer já não morava mais em Danzig<sup>7</sup>, cidade natal do filósofo, e Hamburgo, para onde se mudaram, haveria de ser a cidade onde o acordo entre pai e filho seria cumprido. Havia a coação, como se pode notar na carta, para que o jovem deixasse de lado seus interesses para se dedicar aos negócios. Além disso, era também esperado que ele se empenhasse em ter uma escrita compreensível e digna de um bom comerciante. Para isso, Schopenhauer passou a frequentar palestras dirigidas a jovens aspirantes a futuros comerciantes.

Com a viuvez, Johanna decide mudar-se para Weimar, conhecida como cidade da literatura e onde vivia Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), um dos principais representantes do Romantismo que, como veremos, influenciou Schopenhauer na sua concepção de educação. A comunicação ao filho sobre sua decisão acontece por carta:

Meu caro Arthur, creio que vou amarrar aqui a minha tenda. As relações amistosas são agradáveis e a vida é barata. Com um pouco de sacrifício e dificuldades ainda menores poderei reunir em meu salão, ainda que uma vez por semana, as cabeças mais eminentes da cidade, e quiçá da Alemanha (*Apud* WEISSMANN, 1980, p. 35).

Além da falta do carinho esperado das relações entre pais ou mães e seus filhos, notamos também o entusiasmo de Johanna com a concretização de dois desejos antigos: libertar-se de um casamento infeliz e abrir o “célebre salão de chá de Johanna Schopenhauer”<sup>8</sup> onde os intelectuais da cidade poderiam se reunir semanalmente. Um dos objetivos da viúva

---

<sup>6</sup> CARTWRIGHT, D. E. *Schopenhauer: a biography*, p. 4. (Tradução minha)

<sup>7</sup> Hoje em território polonês e conhecida como Gdańsk, a Cidade Livre de Danzig (em alemão: Freie Stadt Danzig; em polonês: Wolne Miasto Gdańsk) foi uma cidade semiautônoma entre 1920 e 1939. Com o término da primeira guerra mundial, ela foi criada pelo Tratado de Versalhes e permaneceu governada pela Liga das Nações. Apesar de toda sua autonomia, os nazistas tomaram o controle da cidade em junho de 1933, acabando assim com a democracia que lá existia. Mais tarde, com a ajuda do exército alemão e criação do SS Heimwehr Danzig, a cidade teve um papel importante para a invasão da Polônia e em seguida virou a capital da Prússia Ocidental (MOSCICKI, 2018).

<sup>8</sup> WEISSMANN, K. *Vida de Schopenhauer*, p. 37.

era conhecer o próprio Goethe, desprovida de qualquer interesse, senão o literário. Ela se sentia livre demais para voltar a se casar e, durante a guerra de Iena, que teve seu início em 14 de outubro de 1806, Johanna decide não se refugiar e, com isso, acaba conhecendo seu ídolo e ganhando assim a proteção de Napoleão, que era amigo do grande poeta. Sabendo da natureza pessimista do filho, Johanna não conta a ele sobre as atrocidades que presenciaram durante aquele período, mas faz questão de informá-lo sobre como Goethe agora se sentia bem em seu tão sonhado salão de chá, duas vezes por semana (WEISSMANN, 1980). Eventualmente, Schopenhauer também veio a conhecer o grande poeta romântico e essa relação, pode-se inferir, acentua ainda mais a influência romântica exercida em seu sistema filosófico e, conseqüentemente, na sua proposta pedagógica, conforme veremos em seções adiante.

Sem a presença de Heinrich e o abandono de Johanna, o aprendiz de comerciante se vê desobrigado a cumprir a promessa feita ao seu pai, mas reluta em abandonar sua promessa. Segundo ele, havia três razões para isso: a primeira era a inércia que ele sentia por conta do pesar que o falecimento de seu pai lhe causava; a segunda era a culpa que ele sentia por quebrar uma promessa feita e; a terceira, e aquela que se entende como a mais significativa para ser aqui mencionada, era que ele se achava velho demais para aprender as línguas clássicas, grego e latim, que ele teria aprendido se tivesse frequentado o *Gymnasium*<sup>9</sup> (Cartwright, 2010).

Karl Ludwig Fernow (1763-1808), amigo dos Schopenhauers, desempenhou um papel importante na diluição de pelo menos uma das amarras que o indeciso aspirante a comerciante tinha. Fernow, assim como Schopenhauer, começou seus estudos tardiamente, ainda mais velho que Schopenhauer. Mesmo assim, ele garantiu ao jovem amigo que isso não o impediu de aprender as línguas exigidas para a carreira acadêmica. Então, depois de muitas correspondências com sua mãe em que a preocupação com o rumo que o jovem Arthur seguiria partia de ambos os lados e munido do encorajamento dado por Fernow, Schopenhauer, aos dezessete anos, finalmente deixa Hamburgo e se matricula no *Gymnasium* na cidade de Gotha. Mais tarde, após concluída esta etapa de sua educação formal, ele se matricula no curso de medicina em Göttingen. Apesar de nunca ter exercido a medicina, o conhecimento nesta área pode ser claramente notado na obra de Schopenhauer e também

---

<sup>9</sup> Apesar de contarmos com a mesma palavra em português, a saber, “ginásio”, ainda assim, optamos por manter o termo no idioma original, pois, em alguns países de língua portuguesa, como o Brasil, por exemplo, o ginásio costuma contemplar o ensino fundamental ao passo que, na Alemanha, o termo se refere ao ensino secundário que visa preparar o aluno para a universidade.

utilizado para argumentar em favor do seu escrito sobre educação. Retomaremos este ponto mais à frente. Por enquanto, veremos como ele acabou optando pela Filosofia.

Em Göttingen, “Schopenhauer ama apaixonadamente a discussão”<sup>10</sup> e isto fica claro mediante sua obstinação em se destacar como o mais sábio entre seus colegas. De acordo com o próprio filósofo<sup>11</sup>, ele, apesar de matriculado nas ciências naturais, havia sido *despertado para a filosofia* através dos cursos de lógica, metafísica e psicologia ministrados por Gottlob Ernst Schulze (1761-1833). Schulze aconselhou Schopenhauer a dedicar seus estudos pessoais exclusivamente a Platão e a Kant, sendo o segundo, assim como para Schopenhauer mais tarde, alvo de objeções e, com isso, acabara atraindo para si um público que visava melhor entender a filosofia crítica. O ceticismo de Schulze em relação à filosofia transcendental de Kant gerou um grande debate entre ele e Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) que era o maior expoente da Filosofia na Alemanha e que desenvolveu, influenciado por Kant, uma abordagem filosófica que ficou conhecida como idealismo transcendental. Pode-se entender que este embate de ideias e o desejo de encontrar-se com Fichte motivou Schopenhauer a se mudar para Berlim a fim de continuar seus estudos em Filosofia e frequentar as aulas do célebre acadêmico. Entretanto, ele logo caiu em desilusão e passou a criticá-lo dando a ele o título de sofista. Durante as aulas de Fichte, Schopenhauer classificou a teoria fichteana, *A Doutrina da Ciência*<sup>12</sup> (1794), do original *Wissenschaftslehre*, como *Vazio de Ciência*, ou *Wissenschaftsleere*, trocadilho que mostra o descaso que ele tinha desenvolvido pelo filósofo idealista (WEISSMANN, 1980).

O epíteto “amigo que sofre pela humanidade”<sup>13</sup> (*der leidende Menschenfreund*) dado a Schopenhauer por um dos seus poucos amigos em Berlim é bastante apropriado e isso se tornará evidente na sua obra que tem a pretensão, segundo o próprio autor, de unir a “Ética à Metafísica. Coisas que desde o início deviam estar juntas e que até hoje foram consideradas elementos independentes. A mesma falha, aliás, se cometeu relativamente à concepção corpo-alma”<sup>14</sup>. Podemos notar, inclusive através das anotações feitas durante as aulas que assistiu em Berlim, a inquietação de Schopenhauer que lhe causavam os discursos, segundo ele, sofistas, e as teorias que iam em direção contrária à sua filosofia, cujo sistema ainda seguia em processo de conclusão. Esta azucrinção unida ao pessimismo, pelo qual Schopenhauer é

<sup>10</sup> WEISSMANN, K. *Vida de Schopenhauer*, p. 37

<sup>11</sup> SCHOPENHAUER, *Gesammelte Briefe*, pp. 260–61, Schopenhauer to Johann Eduard Erdmann, 9 April 1851, *apud* CARTWRIGHT, D. E. *Schopenhauer: a biography*. (Tradução minha)

<sup>12</sup> Tradução amplamente adotada pelos estudiosos da obra de Fichte.

<sup>13</sup> *Apud* WEISSMANN, K., *Vida de Schopenhauer*, p. 59.

<sup>14</sup> *Idem*, p. 59.

mais conhecido, dará outros títulos ao filósofo e, entre estas expressões, mencionamos uma que pode soar forte e afugentadora: “inimigo da vida”<sup>15</sup>.

Mesmo com a publicação, em 1813, de sua tese que levou o título *Sobre a quádrupla raiz da razão suficiente*, Schopenhauer ainda precisou lidar com o conflito que tinha com a sua mãe que, movida por, segundo Weissmann, ciúmes, desdenhou do trabalho do filho e protagonizou uma cena de rivalidade, enquanto sentados à mesa, em ocasião que Schopenhauer visitou o salão de chá para apresentar sua tese. Na mesma ocasião, Goethe falou com Schopenhauer pela primeira vez para elogiá-lo pelo trabalho. Apesar disso, Johanna ataca o filho da seguinte forma: “será por acaso um manual de farmacologia, ou algo que se relacione com a medicina vegetal?”<sup>16</sup> e, após Schopenhauer retrucar dizendo que os livros de sua mãe não seriam mais lembrados enquanto a sua tese ainda estaria sendo lida, ela continua: “se assim acontecer, é porque os meus terão sido praticamente consumidos pelo público ao passo que os seus ficarão encalhados nas livrarias”<sup>17</sup>.

Apesar de não frequentar mais os encontros promovidos pela sua família, devido a mais uma das recorrentes alterações entre Johanna e seu filho, bem como a insatisfação com o fato de Friedrich von Gerstenbergk<sup>18</sup> (1778-1838) estar morando com sua mãe e irmã, Schopenhauer mantém contato com Goethe e chega a se encontrar com ele algumas vezes para tratar do trabalho sobre a teoria das cores que o poeta desenvolvia. Nestes encontros, eles divagavam por horas a tratar também de outros assuntos filosóficos e, em geral, acredita-se que, destas conversas, muitas influências foram retiradas e incorporadas à filosofia schopenhaueriana. Até mesmo Nietzsche reconheceu, mais tarde, que Schopenhauer aprendeu com o próprio Goethe a escrever de forma simples o que é profundo (Cf. NIETZSCHE, 2018, p. 25). Entretanto, mesmo com toda a admiração do filósofo pelo poeta, “surgiram certas divergências inevitáveis”<sup>19</sup> e, mais uma vez, o afastamento torna-se presente na vida do filósofo. Quisera Schopenhauer que tais abandonos pudessem ter sido os únicos com os quais ele precisou lidar. O falecimento antecipado do fruto “das suas relações com uma

<sup>15</sup> SALVIANO, J. *O niilismo de Schopenhauer*, p. 4.

<sup>16</sup> *Apud* WEISSMANN, K., *Vida de Schopenhauer*, p. 62.

<sup>17</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>18</sup> Apesar de Gerstenbergk se dizer amigo de Goethe, isso não impediu Schopenhauer de desenvolver apatia pelo sujeito que, segundo o filósofo, trazia desonra para sua família. Apesar de não haver registros que garantam a suspeita, Cartwright é mais sugestivo que Weissmann ao levantar a “vaga” possibilidade de Gerstenbergk e Johanna estarem juntos e essa era também a suspeita de Schopenhauer. O biógrafo conta que, apesar de dormirem em quartos separados, seus aposentos não eram de um hóspede comum. Além disso, ele dava ordens aos empregados da casa e também fazia suas refeições na companhia da viúva. Johanna e seu amigo também fizeram uma viagem a Dresden que durou quatro meses e até mesmo a esposa de Goethe chegou a pensar que eles, eventualmente, se casariam (CARTWRIGHT, 2010, p. 188).

<sup>19</sup> *Apud* WEISSMANN, K., *Vida de Schopenhauer*, p. 62.

doméstica”<sup>20</sup>, apesar de não ter sido lamentado, certamente contribuiu para esta sensação de abandono com a qual Schopenhauer parecia ter que conviver. Então, após um período de isolamento, finalmente, a obra-prima do filósofo da vontade, *O mundo como Vontade e representação*, é concluída em 1818 e, apesar do próprio autor não acreditar que ele seria capaz de escrever livro um melhor, ainda assim, outras amarguras o aguardavam. Dois anos se passaram desde a publicação de seu livro e “nem cem volumes se venderam”<sup>21</sup>.

De volta a Berlim, Schopenhauer se esforça para ser um bom professor e, consoante à sua natureza confrontadora, escolhe o mesmo horário de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) para suas aulas. Hegel está em seu melhor momento e a sala por ele ocupada está cada vez mais cheia de alunos vindos de diversas partes da Alemanha. Seu alcance chega também ao exterior, ao passo que Schopenhauer vê o esvaziamento de seu curso levando à descontinuação das aulas no semestre seguinte (WEISSMANN, 1980). A ligação de Schopenhauer com a vida acadêmica se dá, em princípio, em decorrência da necessidade de sustentar-se, uma vez que, naquele momento, sua herança estava embargada devido à aplicação dela numa firma falida que somente depois de amargos anos em Berlim, finalmente anunciou que passaria a pagar seus credores. Um alívio para o filósofo que decidiu continuar filosofando sem preocupações com dinheiro e partiu de férias à Itália. Quando retorna à Alemanha, ele inicia, na cidade de Dresden, a tradução das obras de David Hume (1711-1776) e Giordano Bruno (1548-1600). Em seguida, em Berlim, após tentar mais uma vez a carreira acadêmica, ele fracassa novamente, pois, apenas cinco alunos se inscrevem em seu curso e, com isso, Schopenhauer decide continuar a trabalhar como tradutor, o que parecia ser o destino de escritores fracassados (WEISSMANN, 1980).

Em nova tentativa de finalmente conseguir o reconhecimento do público, Schopenhauer reúne o trabalho desenvolvido durante quatro anos solitários em Frankfurt e complementa sua obra-prima, ou seja, o tomo II de *O mundo como Vontade e representação*. Após contato com o mesmo editor do primeiro volume, Schopenhauer escreve:

Sua resposta foi para mim tão inesperada quanto esmagadora. Jamais poderei aceitar semelhantes condições. Quis fazer à humanidade um presente e um rico presente, mas pagar ainda por cima pelo meu presente, isso seria demais... Nunca... Mas, seria mesmo possível!? As coisas chegaram então a tal ponto que – enquanto as tolices de Hegel esgotam várias edições e as produções sem nenhum valor de centenas de filósofos medíocres encontram freguesia – um livro de minha autoria, que representa o labor de toda minha existência, não merecia por parte do editor nem sequer o custeio de sua impressão?! Pois bem, que minha obra fique no que está e só apareça

<sup>20</sup> WEISSMANN, K., *Vida de Schopenhauer*, p. 70.

<sup>21</sup> *Idem, ibidem*, p. 98.

como obra póstuma, quando houver chegado a geração que saberá dar valor a cada linha saída da minha pena. E essa geração não me há de faltar (*Apud WEISSMANN, 1980, p. 30*).

Através desta carta ao editor, vemos um Schopenhauer no auge dos seus quase cinquenta e cinco anos, homem amadurecido, mas ainda amargurado, atacando seus inimigos e culpando-os pelo seu aparente fracasso. Nesta ocasião, seu editor recusou-se a arcar com as despesas da publicação do livro, pois, tendo em vista que o primeiro livro não havia obtido o sucesso no qual o filósofo depositava toda sua confiança, ele não arriscaria novamente ter prejuízo e, com isso, Schopenhauer é humilhado, mas se mantém firme à sua filosofia e tem plena certeza que sua obra terá o devido valor. Pouco tempo depois, apesar do atrevimento de Schopenhauer, o editor aceita publicar o livro e, como ele mesmo previu, não houve retorno favorável, tanto que o editor escreve: “ninguém tem a menor dúvida do imenso valor de sua obra. O próprio público chega a reconhecê-la como sagrada. Prova é que nem a toca...”<sup>22</sup>.

Frankfurt é a cidade onde Schopenhauer passou suas últimas décadas de vida e é também ali onde ele começou a colher os frutos de uma vida dedicada ao pensamento filosófico. Nesse momento, Schopenhauer já contava com alguns admiradores e, mais tarde, o apoio de alguns discípulos fiéis, como Julius Frauenstädt (1813-1879) e Wilhelm Gwinner (1825-1917), ajudaram a obra do mestre a atingir outros patamares. “Após seis anos de trabalho e isolamento”<sup>23</sup>, em 1851, nascem os *Parerga e Paralipomena*. Nesses dois volumes, Schopenhauer escreve, respectivamente, um complemento à sua obra anterior, *O mundo como vontade e representação*, e escreve sobre alguns assuntos isolados e questões incomuns para a filosofia como vidência e destino. A essa altura, o filósofo já havia recebido um prêmio da Sociedade Norueguesa de Ciências de Drontheim pela sua produção *A liberdade da Vontade*, de 1839, mas ainda precisou esperar doze anos para atingir o êxito por ele sempre pretendido.

Os primeiros quarenta anos de vida fornecem o texto, e os trinta restantes, os comentários. E graças aos comentários poderemos conhecer o verdadeiro sentido desse texto em toda sua complexa urdidura, sua moral, suas sutilezas... A fase final da nossa vida assemelha-se ainda a um baile à fantasia. É a hora em que se retiram as máscaras e se identificam, uma a uma, as pessoas que participaram da festa. Os caracteres mostram-se em toda sua nudez. Os frutos são colhidos, as tarefas acabadas e devidamente compensadas, as quimeras já se diluíram na realidade das coisas...

Mas como quer que seja a diferença fundamental que existe entre a mocidade e a velhice é que aquela tem na perspectiva a vida, e esta a morte. Aquela possui um passado pequenino e um futuro imenso, e esta vice-versa. É verdade que na velhice temos diante de nós apenas a morte, mas quando moço temos à nossa frente a vida.

<sup>22</sup> *Apud WEISSMANN, K., Vida de Schopenhauer, p. 132.*

<sup>23</sup> *WEISSMANN, K., Vida de Schopenhauer, p.143.*



E resta saber qual das duas é pior e se, de um modo geral, a vida não é algo que seria melhor termos atrás do que diante de nós (*Apud* WEISSMANN, 1980, p. 168).

A velhice é para Schopenhauer um alívio e a melhor fase de sua vida. É nela que ele consegue desfrutar do que sonhou durante toda a vida. Nesta fase, Schopenhauer escreve o que seriam os comentários ou o aperfeiçoamento de sua obra. Para Alves (2011), o declínio do hegelianismo marca a ascensão de Schopenhauer. Sua experiência de vida e o reconhecimento de sua obra deram-lhe razões suficientes para que o reconhecido e aclamado filósofo sentisse que não devia mais nada ao mundo e que sua contribuição para a posteridade estava findada. Estava pronto para retirar-se da festa e o fez na manhã do dia 21 de setembro de 1860. Na ocasião de seu enterro, “grupinhos de indivíduos humildes discutem à sua maneira sobre o significado exato das palavras pessimismo e otimismo”<sup>24</sup>. Schopenhauer deixa assim sementes que mais tarde vieram a dar muitos frutos com base em sua filosofia. Carl Forlage (1806-1881), professor da Universidade de Iena, ainda quando os primeiros olhares começavam a se voltar para a obra de Schopenhauer chegou a comentar que “sua filosofia não é um sistema compilado de outras filosofias. É o reflexo da sua própria vida. A projeção de seu caráter.”<sup>25</sup> Comentários semelhantes, detendo-se apenas à associação da filosofia schopenhaueriana à sua história de vida, podem ser usados para justificar o pessimismo schopenhaueriano na sua biografia e, com isso, minimizar sua relevância.

Investigaremos, na próxima seção, os parágrafos nos quais Schopenhauer se dedica a falar sobre a Educação, buscando verificar as influências que ele recebeu para compor essa pedagogia que, por sua vez, está fundamentada em sua filosofia. Subsequentemente, buscaremos fundamentar a explicitação de seus pressupostos pedagógicos.

## 1.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SCHOPENHAUER

Para Schopenhauer, os conceitos são abstrações da experiência e é partindo disso que ele começa a tratar da educação. Segundo ele, o percurso feito entre a intuição e a formação de um conceito é o que pode ser chamado de *educação natural* (*natürliche Erziehung*). Em oposição à educação natural, a *educação artificial* (*künstliche Erziehung*) faz o caminho inverso, ou seja, através de *ditados, instruções e leituras* os conceitos são forçados dentro da

---

<sup>24</sup> *Idem*, p. 174.

<sup>25</sup> *Apud* WEISSMANN, K., *Vida de Schopenhauer*, p. 136.

cabeça do estudante antes mesmo que ele tenha tido a oportunidade de se familiarizar com o *mundo intuído* (SCHOPENHAUER, 2015c).

A experiência deve proporcionar as intuições para todos aqueles conceitos; porém, até que isso ocorra, os mesmos serão falsamente aplicados, e, por conseguinte, as coisas e os homens serão falsamente julgados, falsamente vistos, falsamente manejados. Por isso ocorre que a educação produz cabeças tortas, e também acontece que nós, na juventude, após longos aprendizados e leituras, frequentemente ingressamos no mundo em parte ingênuos, em parte confusos, e ora nos comportamos como tímidos, ora como atrevidos; pois nossa cabeça possui conceitos prontos, os quais agora temos que nos esforçar para aplicar, o que quase sempre fazemos de maneira errada (SCHOPENHAUER, 2015c, p. 177).

No trecho acima, Schopenhauer alerta contra a visão deturpada que pode ser gerada quando a experiência não é o fator inicial na criação de conceitos. Em outras palavras, quando os conceitos são *falsamente aplicados*, a fossilização de preconceitos poderá ser seguida de muito tempo e esforços até que possam ser desfeitos. O filósofo indica, no mesmo parágrafo, que o educador deveria ensinar seu aluno a “reconhecer, julgar e refletir por si mesmo”<sup>26</sup>, pois, segundo ele, raramente se consegue desfazer os resultados de anos em que um conceito sem fundamento na experiência foi sedimentado em um indivíduo.

O ponto crucial para Schopenhauer, de acordo com o segundo parágrafo dedicado à educação, é que a familiaridade com as *coisas e as relações do mundo* aconteça pela via correta. Ademais, este é, segundo o filósofo, o “objetivo de toda educação”<sup>27</sup>. Para que tal objetivo seja alcançado, é necessário que a sequência entre intuição e conceito, necessariamente nesta ordem, seja mantida. Sobre esta instrução, é importante notar a clara semelhança com o que disseram outros pensadores do século XVIII. Por exemplo, se retomarmos o que foi exposto na seção anterior, veremos que a Schopenhauer foi dada a oportunidade de viajar pela Europa em troca da sua dedicação ao comércio. Na companhia de seus pais, ele visitou a Suíça e, depois de passarem por cidades como Gênova, Avenches e Berna, eles chegaram a Burgdorf onde fizeram questão de, *imediatamente*, visitar o Instituto do famoso Johann Heinrich Pestalozzi<sup>28</sup> (1746-1827). Apesar de não ter conseguido ver o pedagogo em ação, Schopenhauer observou como os alunos aprendiam a ler reconhecendo

<sup>26</sup> SCHOPENHAUER, A., *Parerga e Paralipomena*, § 372.

<sup>27</sup> *Idem*, § 373.

<sup>28</sup> Pedagogo nascido na Suíça, mas de família originalmente italiana, que, em 1792, recebe o título de cidadão francês e, em 1814, do Czar da Rússia, o título de cavaleiro, ficou bastante conhecido nos países de língua alemã devido ao sucesso de seus dois livros principais, *Lienhard und Gertrud* e *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Segundo Cartwright (2010), tanto Alexander von Humboldt (Barão de Humboldt) quanto o filósofo alemão, e seu amigo, Fichte anunciaram que o “*pestalozzismo*” (como ficou conhecido o método do educador) desempenharia um papel formativo no sistema escolar da Prússia. Isso se tornou verdade também na Inglaterra e nos Estados Unidos. Para Brettas (2018), ele é o educador e filósofo da educação mais discutido no mundo, seguido imediatamente por Rousseau.

sílabas e em seguida palavras inteiras, ao invés de estudarem o alfabeto. Na aula de língua estrangeira, o professor enfileirava os alunos e, então, fornecia a eles uma representação sensível para que, a partir disso, um por vez, tocasse uma parte do corpo e dissesse o nome a ela referente tanto em alemão quanto em francês. Apesar de não ter, segundo Cartwright (2010), estudado os métodos de Pestalozzi detalhadamente, Schopenhauer endossou a prática do Instituto criado pelo pedagogo suíço acreditando que ela tinha bons resultados em comparação com as outras práticas disponíveis. Na subseção a seguir, tentarei expor alguns pontos do método de Pestalozzi que, por traduzirem o espírito da época, podem ter indiretamente influenciado Schopenhauer.

### 1.2.1 Apontamentos sobre o método de Pestalozzi

Responsável por grande parte do sucesso de Pestalozzi no mundo, *Leonardo e Gertrudes*, publicado pela primeira vez em 1781, traz a união familiar como a melhor de todas as escolas. Além disso, a personagem principal do livro, Gertrudes, personifica o próprio autor que, da mesma forma que ele, funda uma escola e passa a ensinar crianças. Assim, o pedagogo identifica a escola como importante ampliação da vida em família. Já o livro *Como Gertrudes ensina seus filhos*, de 1801, pode ser visto como resultado advindo de seus experimentos pedagógicos, conduzidos até o período em que esteve em Burgdorf, e onde ele também demonstra que o aprendizado deve sempre ocorrer do mais elementar ao mais complexo, *necessariamente nesta ordem*.

Conforme esclarece Soëtard (2010), a experiência pedagógica de Pestalozzi não começa em Burgdorf. Antes disso, em Neuhoof, ele tinha fracassado na tentativa de “introduzir as crianças na racionalidade econômica e, ao mesmo tempo, contribuir para que cada uma delas desenvolvesse sua personalidade autônoma em uma sociedade de liberdade e responsabilidade”<sup>29</sup>. O fracasso na carreira eclesiástica e a desistência do Direito o impulsionaram a se tornar agricultor dando o nome de *Neuhof* (nova granja) à sua propriedade em Brugg. Nesta propriedade nasce o que se entende como “empresa-escola” onde, ao mesmo tempo que admite crianças pobres na manufatura de tecelagem, principalmente, também as ensina a ler e escrever.

---

<sup>29</sup> SOËTARD, M. *Johann Pestalozzi*, p. 14.

A experiência *pedagógico-industrial* que visava retirar as crianças do conformismo oferecido pela vida agrícola, a que estavam acostumadas, proporcionando a elas uma atividade mais estável, apesar de fornecer elementos que ajudaram a esquematizar novas tentativas mais bem sucedidas posteriormente, precisou ser descontinuada por conta das dificuldades que Pestalozzi teve com a administração do negócio que, eventualmente, veio à falência. Em Stans, a experiência de poucos meses é interrompida por conflitos bélicos. Após isso, o pedagogo se instala em Burgdorf onde, como já vimos, foi visitado pelos Schopenhauers, mas também fracassa, apesar de já ser bastante conhecido, devido à *oposição ferrenha de críticos* conservadores que não compreendiam seus métodos e viam o reconhecimento e a importância que ele atribuía às crianças como uma valorização das classes inferiores (BRETTAS, 2018). Por fim, em Yverdón, em 1805, é onde o ápice de seu instituto é alcançado e com isso, seguidores do método de Pestalozzi de várias partes da Europa começam a expandir seus ensinamentos a outras partes do mundo.

Segundo Zanatta:

Suas ideias demarcam a vertente da pedagogia tradicional, denominada Pedagogia Intuitiva, cuja característica básica é oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Essa pedagogia fundamentava-se na psicologia sensualista, cujos representantes afirmavam que toda a vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos, ou, empregando um vocabulário pedagógico, valendo-se do concreto (ZANATTA, 2012, p. 106).

Conforme é possível notar a partir do trecho acima, sem o reconhecimento da pedagogia tradicional e consolidando-se como um dos precursores das vertentes da Escola Nova, Pestalozzi, com sua pedagogia intuitiva, colocou as intuições como prioridade no processo de aprendizagem. Com isso, a *vida mental*, ou seja, a racionalidade, se desenvolve a partir dos sentidos seguindo o natural desenvolvimento orgânico da criança. Para Pestalozzi, a criança contém nela as capacidades que precisarão ser desenvolvidas através da educação. Tais capacidades são encontradas nas dimensões mental, sentimental e física, ou seja, mente, coração e mão. A educação, por sua vez, deve ser *não repressiva* e servir como ferramenta para o *cultivo do sentimento, da mente e do caráter* para que o desenvolvimento completo da criança seja instigado. Por isso, Pestalozzi funda sua teoria objetivando o estímulo das esferas intelectual, profissional e moral que, segundo ele, estão interligadas (PESTALOZZI, 1946<sup>30</sup>, *apud* ZANATTA, 2012).

---

<sup>30</sup> PESTALOZZI, J. H. *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

Segundo Gasparin (2010), Pestalozzi, que viveu rodeado de crianças “pobres e deserdadas”<sup>31</sup>, tinha como objetivo livrar aquelas crianças de tal situação. Ele, então, vê na educação uma maneira de tornar isso possível, fundando seus “métodos no conhecimento da criança, adaptando-o ao seu nível de desenvolvimento”<sup>32</sup>. Mais à frente, o comentador menciona, assim como também é claro para Soëtard, que, em nome da execução de uma *ação efetiva sobre os educandos*, é necessário “descobrir as leis do mundo físico e psíquico que o regem”<sup>33</sup>. Entende-se, claramente, se tratar de leis já existentes que dizem respeito ao desenvolvimento externo e interno. Pestalozzi se preocupou com a memorização e o autoconhecimento, ou seja, primeiro o contato com a natureza física e, em seguida, conhecimento da personalidade e vontade da criança. A partir disso, entende-se que, para o pensador suíço, a autonomia é uma das finalidades da educação. Atingir esta autonomia é uma tarefa que começa com *qualquer* mãe que opte por aplicar em seus filhos este método de intuição dos objetos. Ora, “a educação escolar é um complemento da educação doméstica”<sup>34</sup>.

Ainda seguindo a interpretação de Gasparini, o que pode ser utilizado para posicionar Pestalozzi como um dos pioneiros do movimento da Escola Nova é o fato do pensador suíço colocar a criança e *seu desenvolvimento* físico e mental no centro do processo educacional. Pestalozzi prioriza a espontaneidade infantil e o professor é um simples guia. Nesta pedagogia, dedica-se a maior parte dos esforços ao desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança em detrimento das matérias que recebem uma relevância menor, apesar de poderem igualmente se beneficiar da aplicação do método por, entre outras coisas, envolver o aluno em situação real, “passando do mais fácil para o mais difícil, tudo conforme a capacidade de realização da criança”<sup>35</sup>.

O pensamento de Pestalozzi, sintetizado por Soëtard e Gasparin nos parágrafos anteriores, é uma pedagogia baseada em suas experiências nas diferentes cidades onde ele atuou como educador. Seu método intuitivo norteou diversas vertentes pedagógicas. O sistema pestalozziano inicia-se pelas percepções sensoriais e se eleva até a formação de conceitos, utilizando-se da linguagem para este feito que, segundo o autor, “é o fundamento do conhecimento e, portanto, da instrução. O saber puramente verbal e memorístico não é autêntico saber [...] e o chegar a isto há de ser trabalho mais da própria criança que de seu

---

<sup>31</sup> GASPARIN, J. L. *As ideias de Pestalozzi no Brasil*, p. 31.

<sup>32</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>33</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>34</sup> PESTALOZZI, J. H. *Cartas sobre educação infantil*, p. 91.

<sup>35</sup> GASPARIN, J. L. *As ideias de Pestalozzi no Brasil*, p. 39.

professor”<sup>36</sup>. Não há como mascarar a influência disto nas pedagogias ativas que, de modo geral, colocam o educando como responsável pelo próprio conhecimento de maneira autônoma.

Sobre o mecanismo da natureza humana, isto é, sobre as leis inatas às quais o conhecimento está subordinado, Pestalozzi escreveu o seguinte:

O mecanismo da natureza humana sensível está, em seu ser submetido às mesmas leis, pelas quais desenvolve suas forças a natureza física. Conforme estas leis, toda instrução deve gravar profunda e imutavelmente no íntimo do ser humano o essencial de sua matéria de conhecimento. Depois unir lentamente, mas com uma força ininterrupta, o menos essencial ao essencial, e manter cada uma dessas matérias até o último limite de sua matéria em uma relação vivente, mas proporcionada com o todo (PESTALOZZI, 2010).

Aqui se expressam as leis fundamentais do método de Pestalozzi. A primeira lei parte do essencial e elementar; a segunda, da continuação ininterrupta; e, a terceira, da manutenção do todo em unidade. Além disso, o pensador complementa o fundamento de seu método dizendo, sobre o aprendizado da leitura, que ele, o método, deve acontecer “conforme a natureza de seu [da criança] desenvolvimento orgânico”<sup>37</sup>. Mais adiante, ele ainda reforça a necessidade de seguir este desenvolvimento orgânico através das seguintes palavras sobre a sua experiência como educador: “eu ensino, pois, as crianças a desenhar antes que saibam escrever, e segundo este método fazem as letras com uma perfeição o que não se vê de outro modo”<sup>38</sup>.

Segundo Lemos (2017):

Trata-se de uma concepção biopsicológica de desenvolvimento, estabelecendo uma relação de causa e efeito entre crescimento orgânico e desenvolvimento mental. Os estágios são marcados pela evolução dos interesses, caracterizada pela trajetória em direção à complexificação, abstração, espontaneidade, especialização e objetividade da atividade (LEMOS, 2017, p. 6).

O desenvolvimento orgânico ou biopsicológico, como é possível deduzir a partir do que escreveram os comentadores supramencionados, foi um ponto muito importante para Pestalozzi. Entretanto, apesar de ser filho de um médico e de ter em seu círculo de amigos pelo menos um médico que também era filósofo, Pestalozzi não parece ter cogitado ir adiante com uma explicação mais detalhada sobre esta parte orgânica do conhecimento. A familiarização com o mundo intuído que, conforme explicou Pestalozzi, pode e deve

<sup>36</sup> PESTALOZZI, J. H. *Cartas sobre educação infantil*, p. 91.

<sup>37</sup> *Idem*, p. 82. (Grifo meu)

<sup>38</sup> *Idem*, p. 84.

acontecer em todas as matérias, é exemplificada, por ele, na matemática, na geografia e, conforme Schopenhauer pôde presenciar, no aprendizado de línguas. Nota-se também a admoestação contra a falsa aplicação de conceitos, que é gerada a partir do surgimento destas ideias baseando-se em outra coisa que não nas intuições simples, que é a via correta através da qual deve acontecer esta intimidade. Talvez, se Pestalozzi não tivesse perdido seu pai aos seis anos de vida, ele poderia ter sido motivado a detalhar melhor este desenvolvimento que vai desde a esfera física à intelectual. Como mencionado anteriormente, Schopenhauer teve contato com Pestalozzi. Apesar do reconhecimento atribuído à pedagogia do educador suíço, o filósofo alemão não dispôs de tempo para realizar estudos aprofundados sobre sua obra (Cf. CARTWRIGHT, 2015, p. 84). Dessa forma, não existem registros significativos indicando que Schopenhauer tenha se dedicado ao método de ensino pestalozziano. Por conta disto, pode-se atribuir as claras semelhanças de ambos os sistemas pedagógicos, no que diz respeito à educação intuitiva, ao período histórico em que ambos viveram. A forte menção à educação natural era uma tendência da época e, como veremos adiante, guarda suas influências em outro pensador que serviu de inspiração para o próprio Pestalozzi.

O fato de ter estudado medicina em Göttingen, deu a Schopenhauer condições de ir mais além na explicação de como as intuições devem estar ligadas ao amadurecimento da faculdade de julgar, isto é, o desenvolvimento orgânico que deve ser levado em conta na pedagogia de Pestalozzi, é justificado de maneira aprofundada na obra de Schopenhauer. A próxima subseção tratará de como o filósofo alemão se destaca neste sentido.

### **1.2.2 O amadurecimento da faculdade de julgamento**

Schopenhauer reconhece que, apesar da necessidade de se priorizar os sentidos, o caminho contrário é o que vinha sendo feito, gerando na criança prejuízos (*Vorurteil*), ou seja, juízos formulados e reproduzidos com base em outra coisa que não na experiência, ao invés de favorecer a intuição para que os conceitos sejam formados. Devemos, nas palavras do autor, “orientá-las para que elas sempre criem seus conceitos a partir do mundo real e se formem de acordo com a realidade”<sup>39</sup>. Em outras palavras, precisamos ter em mente a real face do mundo para que, ao formar seus conceitos a partir da experiência, o aluno possa estar preparado para interagir com ele.

---

<sup>39</sup> SCHOPENHAUER, A., *Parerga e Paralipomena*, § 373.

A faculdade de julgamento só amadurece muito mais tarde, então devemos manter a criança livre, até os dezesseis anos, de todas as teorias nas quais podem estar situados grandes erros, portanto, devemos mantê-las livres de toda filosofia, religião e opiniões universais de todo tipo, e permiti-las tanger apenas aqueles assuntos nos quais nenhum erro é possível (SCHOPENHAUER, 2015c, p. 180).

Além de ser lógico, para o autor, que a *educação natural* aconteça a partir das intuições vindas da experiência para que, então, os conceitos sejam formados, é também fundamental que este seja o caminho escolhido, pois, conforme citação, o amadurecimento necessário para que erros na criação de conceitos sejam eliminados só acontece mais tarde na vida. A consequência da não observância desta orientação pedagógica é, pode-se concluir, a construção de uma visão de mundo baseada em conceitos pré-concebidos e que geram *pré-conceitos* capazes, inclusive, de desencadear tragédias como as proporcionadas por Hitler, Mussolini e Mao, por exemplo. Cabe agora a pergunta: o que faz o pensador estar tão seguro ao afirmar que este é o caminho correto a ser seguido, ou seja, a educação formal por via da educação natural? Ora, o período em que Schopenhauer esteve quase completamente imerso nas ciências naturais jamais poderia ser uma lacuna em sua formação como filósofo. No Tomo II de *O mundo como vontade e representação*, ele demonstra como este conhecimento adquirido em Göttingen, contribuiu para a formulação de seu sistema. Vejamos.

O domínio de conhecimento sobre a fisiologia humana que Schopenhauer demonstra é, de fato, digna de uma pessoa que se dedicou ao estudo da medicina. Nos primeiros capítulos, dedicados à suplementação da sua obra, o autor demonstra que “o que ocorre no cérebro é apreendido como fora dele: na intuição, pela intermediação do entendimento, que estende seus fios sensórios até o mundo exterior; na sensação dos membros, pela intermediação dos nervos”<sup>40</sup>. Dito de outra maneira, os nossos sentidos fornecem ao nosso intelecto, entendido pelo filósofo como o nosso órgão cerebral, as informações sensoriais que precisamos para intuir os objetos. Para ser mais incisivo, Schopenhauer esclarece o porquê do sentido auditivo ser o *sentido da razão* e, a visão, o *sentido do entendimento*. Ora, a visão, mesmo sendo um sentido ativo, ainda assim, não capta palavras (através dos signos visíveis) de maneira perfeita, apesar de ser também o sentido do espaço. A audição, por outro lado, passiva, é capaz de capturar de forma ágil os conceitos que viajam através das palavras, pois, além de estar ligada ao tempo, é produzida pela percussão mecânica do nervo auditivo que se propaga até o cérebro. Na visão, a sensação acontece por estímulo de luz vinda de fora, ao passo que o som viaja quase que de maneira direta até o órgão cerebral. O órgão da visão está localizado muito mais à frente. Nunca ouvimos sons duplicados, como por vezes vemos

---

<sup>40</sup> SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*, tomo II, p. 30.



imagens duplicadas. A sensação de ouvir está na profundidade do cérebro, onde os nervos auditivos encontram-se<sup>41</sup> e, pela proximidade com as correntes de pensamentos é fácil a quebra de concentração bem como a lesão da medula oblonga, responsável pela comunicação entre o encéfalo e o cordão espinhal, além de ser também parcialmente responsável pela respiração e os reflexos humanos, podendo levar à morte se lesionada (SCHOPENHAUER, 2015b).

Se observarmos uma criança em desenvolvimento, será possível notar que, de fato, aos três anos de idade, por exemplo, é muito mais fácil chamar a atenção desta criança através do sentido da visão do que do sentido da audição. Isso porque, conforme explicado no parágrafo acima, a audição é o sentido da razão e ela ainda não se desenvolveu naquela criança. Incontáveis são as vezes que é preciso repetir uma instrução para que uma criança neste estágio fisiológico possa atender ao que foi pedido e, na maioria das vezes, ela, quando finalmente atende, o faz sem entender, mas por simples condicionamento impulsionado pela memória que a faz lembrar de uma consequência. Mostrar algo a uma criança, neste sentido, é muito mais eficiente. A criança é, inicialmente, mais visual (sensitiva) que auditiva (racional), logo, pode-se explicar facilmente por que as crianças se interessam mais por cores vibrantes, ou qualquer coisa que saltam aos olhos e, quando estão neste estado introspectivo prestando detida atenção a algo que lhes roubou total atenção, a impressão que se tem é de que estão ignorando qualquer interferência auditiva.

No quinto capítulo de *O mundo como vontade e representação*, tomo II, em que o filósofo se empenha a escrever sobre o *intelecto desprovido de razão*, Schopenhauer ilustra que, ao visitarmos um local qualquer onde nunca antes estivemos durante a primeira infância, ou seja, quando a razão ainda não se desenvolveu, ainda assim, é comum que depois, mesmo de termos esquecido daquele local, ainda assim, sentimos mais tarde a impressão de já ter estado ali<sup>42</sup>. Então, Schopenhauer compara o intelecto humano ao intelecto animal, ressaltando que, assim como no animal dito irracional (ou seja, que nunca será capaz de desenvolver a racionalidade), o cérebro infantil ainda não desenvolveu razão, faltam-lhes as representações abstratas. Apesar disso, o filósofo deixa claro que temos uma *reminiscência* que, auxiliada pela memória, nos faz lembrar de ter estado em determinado lugar. No caso dos animais, a memória trabalha com o instinto que o faz reconhecer seus donos, o caminho de casa etc. Há também, segundo o filósofo, uma hierarquia baseada no quão inteligentes os

---

<sup>41</sup> *Idem*, p. 34.

<sup>42</sup> Cf. SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*, tomo II, p. 70.

animais são, ou seja, naqueles animais tidos como mais inteligentes que outros, a memória intuitiva se “eleva até um certo grau de FANTASIA, que, por sua vez, os auxilia, e devido à qual, por exemplo, um cachorro tem a imagem do seu senhor ausente pairando diante de si”<sup>43</sup>. A memória, portanto, tem também um papel fundamental na proposta pedagógica de Schopenhauer, conforme, já antecipo, tentarei demonstrar na próxima subseção, mas antes, vejamos mais um detalhe que o filósofo apresenta sobre o desenvolvimento fisiológico relacionado ao aprendizado.

De fato, na infância, como no gênio, o sistema cerebral e nervoso são de preponderância decisiva, pois seu desenvolvimento adianta-se muito ao do restante do organismo; de tal modo que já no sétimo ano de vida o cérebro alcançou toda a sua extensão e massa. (...) Só mais tarde começa o desenvolvimento do sistema genital, e tão somente com a chegada da idade viril é que irritabilidade, reprodução e função genital estão com plena força, quando então, via de regra, têm o predomínio sobre a função cerebral. Daí explicar-se por que crianças são em geral tão espertas, arrazoadas, ávidas de saber e fáceis de ensinar, sim, no todo são mais dispostas e aptas para qualquer ocupação teórica que os adultos: de fato, possuem, em consequência daquele processo de desenvolvimento, mais intelecto do que vontade, ou seja, mais intelecto do que inclinação, apetite, paixão. (SCHOPENHAUER, 2015b, p. 471-472)

Conforme trecho acima, nota-se o enaltecimento da facilidade que as crianças têm em aprender e isto, segundo o filósofo, acontece porque o intelecto em desenvolvimento ainda não está sendo atacado por outras forças, ou seja, apesar do cérebro ter alcançado o seu tamanho e extensão total até determinada idade, ainda assim, seu desenvolvimento continua livre dos impulsos humanos até o início da juventude que é quando as prioridades passam a ser outras e também a capacidade de abstração começa a ser instigada. Mesmo podendo agora se valer de conceitos abstratos, já sabemos, é nas intuições que estes conceitos buscam suas verdades e, caso estes conceitos não estejam corretos, o indivíduo será capaz de apontar a incongruência.

### 1.2.3 O papel da memória

Para o pensador alemão “a infância e a juventude são o período de colher dados e de aprender a conhecer o individual e a partir do fundamento; ao contrário, o juízo universal deve permanecer suspenso e as explicações últimas, adiadas”<sup>44</sup> e, além disso, “é preferível

<sup>43</sup> SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*, tomo II, p. 70-71.

<sup>44</sup> SCHOPENHAUER, A., *Parerga e Paralipomena*, § 374.

que se tome a memória em consideração”<sup>45</sup>, pois, é durante a juventude que temos maior capacidade de memorização, sendo capazes de coletar muitos dados que, mais adiante, nos ajudarão na formação dos conceitos. Sem dúvidas, todas as pessoas conseguem se lembrar de alguma informação importante apreendida durante a juventude e que ainda está bem clara na memória e pode já ter servido como dado importante na formação de algum conceito. Sem se distanciar de sua tese em relação à natureza pessimista do mundo, Schopenhauer afirma que “ao homem são concedidos apenas poucos anos de juventude e, em geral, também a capacidade de memorização, e ainda mais a do indivíduo, é sempre limitada”<sup>46</sup> e, por conta desta limitação, é fundamental o uso de cautela ao escolher o que é *essencial* para ser aprendido durante esse período de grande capacidade de memorização, mas pequeno em quantidade de tempo.

É importante frisar, mais uma vez, o quão Schopenhauer se mantém fiel ao espírito da época, pois, Johann Friedrich Herbart (1776-1884), filósofo e pedagogo, também atribui à memória grande importância na sua pedagogia que também valoriza prioritariamente as intuições. A principal inspiração de Herbart foi, não é de se admirar, Pestalozzi. Apesar disso, ele não se eximiu de criticar seu mestre evidenciando, principalmente, a falta de fundamentação teórica que ele alega existir no sistema pestalozziano. Segundo Hilgenheger (2010), há na pedagogia de Herbart uma diferença entre educação e instrução. A primeira se ocupa da formação do caráter visando a aprimoração do ser humano. A instrução, por outro lado, além de transmitir “conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis”<sup>47</sup>.

Compreende-se, a partir do parágrafo acima, principalmente no que diz respeito às *aptidões preexistentes*, que Herbart também contribuiu, assim como Pestalozzi, para o movimento da Escola Nova fornecendo material teórico para a implantação do referido movimento. Pergunta-se, então, se tanto Herbart e Schopenhauer deram ênfase à memória, poderíamos inferir que o filósofo alemão também endossaria tais pedagogias do século XX? Vejamos.

Para Freitas (2013), “o pedagogo alemão [Herbart] não desprezava a experiência sensorial, mas sustentava que esta deve ser somente o ponto de partida do processo”<sup>48</sup>. O papel do professor, então, passa a ser trazer as representações mentais à consciência do aluno

---

<sup>45</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>46</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>47</sup> HILGENHEGER, N., *Johann Friedrich Herbart*, p. 14.

<sup>48</sup> FREITAS, A. B. M. de. *Herbart e o neo-humanismo*, p. 68.

e isto seria feito dentro da esfera da instrução educativa, isto é, do *senso comum ao conhecimento científico*.

Considerando que a vida mental é contínua e, portanto, repleta de representações em fluxo constante, Herbart deduziu que a maior parte do que é experienciado é mantido em um plano mental inconsciente. Na instrução educativa, certos conteúdos mentais são trazidos à consciência, isto é, à memória e à atenção (FREITAS, 2013, p, 68).

Evidentemente, este lampejo herbartiano sobre a memória nos remete a Platão. Ora, as Ideias platônicas são pré-existentes no mundo inteligível e servem de fundamento para o mundo sensível. Elas são trazidas à consciência através de reminiscência, ou seja, relembração, pois, segundo o filósofo grego, a nossa alma já habitou o mundo inteligível antes e, com isso, conhecer significa trazer de volta à memória o que antes já foi acessado. Nota-se, em Herbart, então, uma junção entre a teoria pedagógica de seu mestre, Pestalozzi, e um retorno à Platão, através do uso enfático que ele faz da memória.

Como vimos, Schopenhauer também dá importância à memória, mas com uma diferença em relação ao exposto no parágrafo anterior sobre o que defende o pedagogo alemão. Lemos em Schopenhauer: “A IDEIA é a unidade que decaiu na pluralidade; o CONCEITO, ao contrário, é unidade, mas produzida por intermédio da abstração de nossa faculdade racional: a segunda pode ser descrita como *unitas post rem*, a primeira como *unitas ante rem*”<sup>49</sup>. Os conceitos têm suas raízes nas intuições e, portanto, são derivados das coisas. As Ideias, porém, são anteriores aos objetos. Nisso, vemos a presença de Platão também na filosofia de Schopenhauer. O problema reside nas divergências entre eles. Segundo Vandenabeele (2020), Schopenhauer

descreve as Ideias como moldes em que a caótica vontade primordial se recolhe antes de se dispersar em incontáveis fenômenos que constituem o mundo como representação. Conceitos são unidades que podem ser coletadas por meio da capacidade de abstração da razão. Ideias são unidades que se tornam múltiplas devido às formas do espaço e tempo de nossa apreensão intuitiva (*intuitive Apprehension*) (VANDENABEELE, 2020, p. 228).

O comentador aponta, através do trecho acima, uma desarmonia entre as Ideias platônicas e a metafísica da vontade schopenhaueriana. Segundo ele, para Schopenhauer, “as Ideias estão relacionadas com a faculdade da imaginação”<sup>50</sup>. Há, também, a alegação, por parte do comentador, de outras inconsistências entre a teoria das Ideias de Platão e o sistema

<sup>49</sup> SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*, tomo I, p. 312.

<sup>50</sup> VANDENABEELE, *Schopenhauer e os Valores da Experiência Estética*, p. 229.

schopenhaueriano, mas o autor não se concentra nelas. Destaco, portanto, que no caso de Schopenhauer, não se trata de uma alusão a Platão no contexto da reminiscência mencionado anteriormente. Uma vez que toda a consciência é aniquilada com a morte, a reminiscência defendida por Platão não é viável no sistema schopenhaueriano. Isso ocorre porque a memória, assim como a razão, é inerente à temporalidade, ou seja, ao fenômeno. Nota-se, portanto, um uso distinto da memória que destaco entre Schopenhauer e Herbart. Ademais,

A exposição detalhada feita em nosso terceiro livro do primeiro tomo sobre o conhecimento das Ideias (platônicas) como o conhecimento mais alto alcançável pelo ser humano e, ao mesmo tempo, como conhecimento absolutamente INTUITIVO, é-nos uma prova de que não é no saber abstrato, mas na correta e profunda apreensão intuitiva do mundo que reside a fonte da verdadeira sabedoria (SCHOPENHAUER, 2015b, p. 96).

Mesmo que as Ideias platônicas sejam o nível mais alto de conhecimento humano, ainda assim, para Schopenhauer, elas guardam nas intuições a fonte da *verdadeira sabedoria*. Ao passo que Herbart entende a memória de maneira mais consonante à concepção platônica, ou seja, a memória como auxílio da racionalidade no sentido de trazer à tona conhecimentos essenciais (das Ideias) preexistentes, Schopenhauer argumenta que a memória humana possibilita o desenvolvimento da racionalidade e dos conceitos. Para Schopenhauer, a *Ideia* não é resultado de uma formação abstrata e, por isso, não é ela que é retida pela memória. Conforme argumenta Damasceno (2021), o que aproxima a concepção de *Ideia* presente em Schopenhauer da teoria de Platão é a sua característica formal, ou seja, protótipos inteligíveis ou formas eternas das coisas, que não estão sujeitas à mudança. No entanto, o comentador prossegue, evidenciando agora um afastamento entre os dois filósofos: “a outra propriedade que define a *Ideia* (...) é a sua característica de algo *sem fundamento, qualidade oculta*, que expressa a independência da *Ideia* em relação às formas particulares do princípio de razão”<sup>51</sup>. Isso significa que a *Ideia* é um ato de Vontade que percebemos através da intuição, ou seja, pelas formas de representação. Com isso, não se retém na memória a *Ideia* em si, mas sim a sua representação. A Vontade, que é o impulso de todas as coisas e também de toda a experiência humana, se manifesta no intelecto humano e tem a memória como uma de suas manifestações.

Para aquele que estuda tendo em vista adquirir INTELECÇÃO, os livros e estudos são meros degraus da escada pela qual sobe ao cume do conhecimento: assim que um degrau um elevou um passo, deixa-o para trás. Por outro lado, os muitos que estudam tendo em vista preencher sua memória não usam os degraus da escada para subir, mas os desmontam e juntam para carregar consigo, alegrando-se com o

---

<sup>51</sup> DAMASCENO, F. W. M. *A busca schopenhaueriana das identidades fundamentais...*, p. 13.

crescente fardo. Permanecem para sempre embaixo, pois sustentam aquilo que os deveria sustentar (SCHOPENHAUER, 2015b, p. 96).

Na ilustração acima, o filósofo alemão, conforme pode-se entender, além de fazer uma crítica aos métodos de ensino pautados meramente na memorização de conceitos, também mostra que para se chegar ao *cume do conhecimento*, é preciso fazer uso correto da memória, concentrando-se no que é importante reter. Apesar disso, “também o nível da MEMÓRIA é elevado pelo ímpeto da vontade. Ainda que fraca em outros casos, mesmo assim retém perfeitamente o que tem valor para a paixão predominante”<sup>52</sup>, ou seja, o nível de desenvolvimento do cérebro infantil talvez não seja suficiente para contar com uma capacidade de memorização tão vasta a ponto de memorizar fórmulas, nomes, lugares etc., pois, simplesmente não faz sentido que uma criança precise valer-se de uma capacidade que seu cérebro ainda não foi instigado a desenvolver. É importante, então, que nos concentremos em fazer bom uso da memória, isto é, aproveitar o momento em que o intelecto está melhor desenvolvido e com uma memória mais potente, para darmos prioridade a memorizar o que é importante, senão corremos o risco de estarmos carregando um fardo que não nos levará ao conhecimento, de fato.

O recém-nascido movimenta-se impetuosamente, enraivece-se e grita; embora ainda não saiba o que quer. Pois o médium dos motivos, o intelecto, ainda não está completamente desenvolvido: a vontade encontra-se às escuras em relação ao mundo exterior, onde jazem seus objetos, e enraivece-se agora, semelhante a um prisioneiro contra os muros e as grades do seu calabouço (SCHOPENHAUER, 2015b, 284).

O desenvolvimento do cérebro ainda não atingiu seu maior nível. Já vimos que, para Schopenhauer, isso acontece por volta dos sete anos de idade<sup>53</sup>. A vontade, porém, já está operando sobre o indivíduo que começa, pouco a pouco, a reter do mundo exterior o que é importante, útil e, para isso, a memória desempenha papel fundamental. Assim, a memória nos permite a conexão com o passado, possibilitando a aprendizagem a partir de experiências já vivenciadas. Apesar desse benefício, a memória é também descrita pelo filósofo como uma fonte de sofrimento, pois as lembranças dolorosas tendem a trazer descontentamento no presente, pois, igualmente, nos faz remoer experiências trágicas e, em muitos casos, nos fazem viver o presente colhendo sofrimentos gerados no passado. Neste momento, se faz necessária uma elucidação sobre a distinção entre Vontade e intelecto para que o leitor não

<sup>52</sup> SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*, tomo II, p. 268.

<sup>53</sup> Cf. SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*, tomo II, cap. 19.

caia na armadilha que é confundir estes dois elementos tão importantes na teoria do conhecimento de Schopenhauer.

### 1.2.3.1 Distinção entre vontade e intelecto

No capítulo 19 de *O mundo como vontade e representação*, tomo II, como já vimos analisando, Schopenhauer discorre sobre o *primado da vontade na consciência de si*, ou seja, da supremacia da vontade sob o intelecto humano. O filósofo aponta para o fato de o cérebro ser um órgão natural e, por conseguinte, além de estar sujeito a todas as imperfeições, na tenra idade ou na velhice, ele também regula nossas funções fisiológicas, motoras etc., e, se encarrega da interação do nosso organismo com os fenômenos e serve, também, ao fim da *autoconservação* (SCHOPENHAUER, 2015b). Nota-se aqui a relação entre vontade humana e intelecto, ou seja, a vontade humana e o intelecto “se determinam mutuamente”<sup>54</sup>, pois, mesmo que ela, a vontade humana, seja objetividade da vontade<sup>55</sup> (*Objektivität des individuellen Willens*), ainda assim, ela, por estar no tempo e ter no conhecimento, ou representações, os seus motivos, é o intelecto que fornece à vontade humana os objetos de seu querer. A Vontade, por outro lado, apesar de irracional e cega, é também imutável e incansável, pois ela não está no espaço e no tempo, portanto, não está sujeita a relações causais.

Trata-se de uma primazia metafísica imanente, ou seja, nas manifestações da Vontade no mundo também encontramos essa hierarquia, pois o intelecto é escravo da vontade humana que, por sua vez, tem como essência a própria Vontade<sup>56</sup>. Por isso, de acordo com o filósofo, no processo de conhecimento, é a própria vontade que tem a prioridade, ou seja, diferentemente do intelecto que, por ser orgânico, necessita de descanso, a vontade segue querendo e não querendo sem nenhum obstáculo. Ainda no mesmo capítulo aqui analisado, Schopenhauer dá vários exemplos que ilustram a primazia da vontade sob o intelecto. Se o intelecto fornece à vontade algo que lhe desagrade, ela fará com que sua atenção seja direcionada para algo mais agradável já que o objetivo da vontade é a satisfação.

<sup>54</sup> PEDREIRA, A. L. S. *Educação e metafísica em Schopenhauer*, p. 39.

<sup>55</sup> Cabe aqui mencionar que é comum entre os estudiosos do sistema filosófico de Schopenhauer referirem-se à Vontade (coisa-em-si) com “V” maiúsculo, ao passo que a vontade do sujeito terá sua escrita convencional na língua portuguesa. Nos textos originais, por conta da característica gráfica do idioma alemão, para referir-se à Vontade, o autor utilizou apenas letras maiúsculas (WILLE) e em algumas traduções da obra, o mesmo artifício foi utilizado (VONTADE). Esta distinção também será útil mais à frente.

<sup>56</sup> Cf. SCHOPENHAUER, A. Capítulo 19.

Ela se decide e obriga o intelecto a obedecer. A isto se chama <<ser senhor de si>>: está claro que aqui o senhor é a vontade e o servidor o intelecto; pois ela é a instância que sempre mantém o comando, o núcleo e o ser em si do homem. A esse respeito, corresponderia à vontade o título de princípio orientador e guia (SCHOPENHAUER, 2005, p. 247 *apud* PEDREIRA, 2010, p. 43-44).

Em outros termos, o intelecto, por ser orgânico, está ligado à vontade, sendo escravo dela, ou seja, “a vontade é metafísica, o intelecto, físico”<sup>57</sup>. Isso quer dizer que, até mesmo a racionalidade, completamente desenvolvida em um intelecto igualmente pronto para gerar acidentes como a memória e a consciência, é posta de lado pela vontade que passa a falar por ela (SCHOPENHAUER, 2015b).

Na próxima subseção, tentarei demonstrar como Schopenhauer, através do último parágrafo dedicado a falar sobre educação, descreve mais uma característica da apreensão de conhecimento, ou seja, mais um detalhe sobre como as pessoas aprendem e o que pode ser um obstáculo a isto. Vejamos o que o filósofo tem a dizer sobre a fase de desenvolvimento em que o surgimento de outros impulsos entra em cena.

#### 1.2.4 A virada entre intelecto e vontade

No último parágrafo dedicado à educação, Schopenhauer afirma, sobre *as primeiras e mais difíceis lições*, que “o homem maduro tem de reaprendê-las”<sup>58</sup>. Estas lições referem-se à realidade do mundo, ou seja, trata-se das que levam mais tempo para serem aprendidas e também o seu processo é mais trabalhoso já que não há uma grande concordância entre os *conceitos fixados* e a realidade, ou seja, o conhecimento advindo da intuição. O que torna esse processo de refinamento do conhecimento, depois de se atingir certa maturidade, ainda mais difícil é o surgimento de impulsos que, para Schopenhauer, não espelham a realidade e também criam expectativas que, em harmonia com todo o sistema filosófico schopenhaueriano, “jamais podem ser satisfeitas”<sup>59</sup>.

Na infância, temos poucas relações e necessidades limitadas, portanto, pouca estimulação para a vontade: a maior parte do nosso ser é empregada em *conhecer*. O intelecto, como o cérebro, que no sétimo ano de vida atinge o seu tamanho completo, desenvolve-se cedo, embora ainda não esteja maduro, e procura nutrir-se sem cessar de toda essa existência ainda nova, na qual tudo, absolutamente tudo é revestido com o atrativo da novidade. Eis a razão de nossa infância ser uma poesia

<sup>57</sup> SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*, tomo II, p. 243.

<sup>58</sup> SCHOPENHAUER, A., *Parerga e Paralipomena*, § 376.

<sup>59</sup> *Idem, ibidem*.



ininterrupta, pois a essência da poesia, como de toda arte, consiste na apreensão, em cada coisa isolada, da ideia platônica, isto é, do que é essencial e comum a toda a *espécie*; sendo assim, cada objeto aparece como o representante desta, e *um único* caso vale por mil (SCHOPENHAUER, 2015a, p. 173-4).

Como observa-se na citação acima, e como pode-se inferir a partir do fio condutor deste capítulo, durante a infância, somos menos ludibriados pela vontade e, por isso, essa é a fase em que melhor nos ocupamos com o conhecer. O intelecto ainda está acima da vontade e já que eles se invertem na juventude, a infância é o momento de buscar, através da experiência, a essência das coisas. Isto não quer dizer que na infância o primado da vontade sob o intelecto deixe de existir. Na subseção anterior, uma breve demonstração do primado da vontade sobre o intelecto humano foi demonstrada. Entretanto, conforme descrito anteriormente, o nosso cérebro só atinge seu tamanho total e, pode-se inferir, a maior parte de suas capacidades físicas e orgânicas, por volta dos sete anos. Com isso, o intelecto, apesar de já ser escravo da vontade, está empenhado em adquirir o máximo de conhecimento, ou representações, possível, pois ele precisa prestar contas à vontade, ou seja, precisa fornecer à vontade mais motivos. A própria busca por motivos já é em si um desígnio da vontade que, sobretudo na criança, não sabe o que quer e coleciona o maior número de dados possível do mundo exterior. O fim da infância é marcado pelo acúmulo de representações e também muitos conceitos formulados, independentemente da via utilizada para a formulação deles. A vontade, agora, conta com as inúmeras representações que o intelecto lhe forneceu e, com isso, inúmeros motivos através dos quais ela buscará a satisfação. A juventude é o período em que mais se busca a felicidade e é durante esta fase que os impulsos estão mais latentes, porém nunca propiciando a satisfação por completo. Somente na maturidade começamos a buscar formas de controlar os impulsos dos desejos, mas, em ambos os casos, o sentimento de insatisfação permanece.

*Reaprender* as lições importantes sobre a realidade do mundo significa que, mesmo propiciando às crianças uma educação totalmente pautada nos sentidos, ainda assim, é possível que muitos conceitos errados (que não condizem com a realidade) se formem. Há inúmeras razões para tais desarranjos. Citamos, anteriormente, que o intelecto é acometido pelo cansaço físico, pela inexperiência infantil, pelo esgotamento da velhice e também pelas imperfeições às quais estamos sujeitos. Além disso, temos também o problema dos conceitos *pré-formulados* e que podem ser forçados nas cabeças em que a memória está em pleno funcionamento, ou seja, tanto na infância quanto na juventude, acarretando na difícil tarefa de desfazê-los. A batalha contra a fixação de conceitos incoerentes com a realidade tem agora

outro fator, que é o surgimento de impulsos que desviam o intelecto da busca por correção. Ao invés disso, a satisfação da vontade transbordará a cabeça jovem.

Para Schopenhauer, trata-se de demonstrar o que acontece nas diferentes fases do desenvolvimento humano. Ele não parece se ocupar em demonstrar uma solução pedagógica neste sentido, pois, de acordo com o seu sistema filosófico, é inútil tentar lutar contra a voracidade da vontade humana. O que se pode extrair disso é que, durante a infância, isto é, quando os desejos ainda não tomaram o indivíduo por completo, é necessário fazer bom uso da disposição à novidade e avidez por conhecimento próprios das crianças para lhes garantir o melhor material possível, a saber, aquele que advém dos sentidos, para que, com a chegada da adolescência, os bons ensinamentos não sejam substituídos por meros conceitos vazios.

O pequeno escrito de Schopenhauer sobre a educação nos leva, através de todas as suas linhas, à primazia das intuições em relação aos conceitos. Esta visão romântica fervilhava na sociedade durante o século XIX e, como já foi demonstrado em seções anteriores, outros pensadores, filósofos e pedagogos, também se ocuparam do tema. Pela primeira vez, porém, com o filósofo da vontade, o conceito (a razão) não é uma prioridade, nem um fundamento ontológico, mas, sim, uma universalidade *post rem* (depois da coisa). Isto, evidentemente, tem a ver com a influência romântica em Schopenhauer que é o que tentarei demonstrar a seguir.

### 1.3 DE ROUSSEAU AO ROMANTISMO

O filósofo genebrino<sup>60</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) apresenta alguns pontos dos quais Schopenhauer parece ter se aproximado e que, por terem surgido oitenta e nove anos antes da publicação dos *Parerga e Paralipomena*, levantam algumas dúvidas em relação à influência possivelmente exercida no filósofo alemão. Portanto, reuni aqui algumas passagens da obra *Emílio, ou Da Educação*, publicada em 1762, que podem ter refletido algo no que poderíamos chamar de proposta pedagógica encontrada em Schopenhauer.

Rousseau escreveu: “O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua

---

<sup>60</sup> Hoje em dia, a cidade de Genebra faz parte da Suíça, mas, no período da História aqui referido, ela era uma região autônoma. Por isso, apesar dele se estabelecer em Paris em 1741, não podemos dizer se tratar necessariamente de um filósofo francês.

figura humana está acorrentado a nossas instituições”<sup>61</sup>. Aqui notamos uma constatação acerca de como acontece, para Rousseau, a inserção do humano no mundo, ou seja, desde o primeiro minuto de vida, o humano já está voltado para a sociedade, ao invés de para a natureza e isso, por sua vez, erroneamente, também segundo Schopenhauer, gerará, mais tarde, a formulação de conceitos que não nascem na experiência. O pensador de Genebra prossegue: “Nossas cabeças estariam erradas, se em obediência ao Autor de nosso ser; cumpre-nos modelá-las de fora pelas parteiras e, por dentro pelos filósofos”<sup>62</sup>. Ao dizer isto, Rousseau afirma que nossas cabeças não estão erradas, ou seja, que não precisamos das instituições para modelá-las tanto por fora quanto por dentro, ou seja, não precisaríamos de conceitos formulados sem a base da experiência.

Em relação à forma com a qual chegamos ao mundo, Rousseau escreve: “Seu primeiro sentimento é um sentimento de dor e de esforço: só encontram obstáculos a todos os movimentos de que necessitam”<sup>63</sup>. Além de iniciar uma visão pessimista do mundo, Rousseau critica a contenção que é feita aos movimentos da criança, gerando nela a dor que advém dos constantes movimentos naturais que, ao serem coagidos ou permitidos, logo gerarão outra necessidade de movimento. Isso é, segundo Rousseau, um *costume antinatural* e, também, serve como uma clara ilustração de como momentos de satisfação dão lugar a novos desejos. Rousseau afirma que “Ele [o professor] não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem”<sup>64</sup>, ou seja, assim como Schopenhauer afirmou mais tarde, o conhecimento deve partir da experiência, valorizando a intuição e não os *pré-juízos*, que são juízos formados e forçados aos alunos.

Sobre a satisfação dos desejos das crianças, Rousseau, afirma:

Sabeis qual o meio mais seguro de tornar vosso filho desgraçado? Acostumá-lo a tudo conseguir; pois, crescendo incessantemente seus desejos com a facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde a impossibilidade de atendê-lo vos forçará à recusa; e essa recusa, não habitual, lhe dará mais aborrecimento do que a própria privação do que ele deseja. Primeiramente ele desejará vossa bengala; depois irá querer vosso relógio; a seguir o pássaro voando; mais tarde a estrela brilhando; e desejará tudo o que vir (ROUSSEAU, 1995, p. 71).

Notamos, na citação acima, algo que está em conformidade com o sistema filosófico de Schopenhauer, ou seja, a impossibilidade de satisfação de todos os nossos desejos. Rousseau se referia à tentativa inútil de satisfazer a todos os desejos dos filhos que, além de

<sup>61</sup> ROUSSEAU, *Emílio ou da Educação*, p. 17.

<sup>62</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>63</sup> *Idem*, p. 18.

<sup>64</sup> *Idem*, p. 28.

inútil, acabaria apenas mal acostumando-os a um comportamento inapropriado e que vai de encontro à sua pedagogia, pois, visto que “é uma disposição natural do homem encarar, como seu, tudo o que está a seu alcance”<sup>65</sup>, quando contrariamos a criança assim acostumada ela tende a rebelar-se.

Rousseau afirma que “exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles, é aprender, por assim dizer, a sentir; porque nós não sabemos nem apalpar, nem ver, nem ouvir senão da maneira que aprendemos”<sup>66</sup>. Notamos aqui a clara semelhança com o que propõe Schopenhauer através da *educação natural*. Além disso, a exortação de Schopenhauer para que a criança fique livre até os dezesseis anos de tudo o que pode levá-la a fossilizar erros difíceis de serem desfeitos também estava presente em Rousseau. Entretanto, o pensador afirmou anteriormente:

A educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ela soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

De acordo com a passagem acima, uma diferença entre os dois filósofos é que Rousseau indica que se deve aguardar até os doze anos para que ideias que necessitam de um amadurecimento maior para serem entendidas sem prejuízos sejam introduzidas ao indivíduo. Além disso, Rousseau chama esta educação de *negativa*, pois nela se deve evitar tudo aquilo que depende de um intelecto mais desenvolvido, ao passo que a educação *positiva*, característica da época, pressupunha a necessidade de desenvolvimento da inteligência racional em substituição aos instintos.

Segundo Rousseau, não se trata, porém, de dar um salto para a próxima etapa da educação, que para o filósofo são quatro, separadas de acordo com a capacidade física e mental do indivíduo. Ele escreve:

Transformemos nossas sensações em ideias, mas não pulemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Que os sentidos sejam sempre os guias em nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o do mundo, nenhuma outra instrução senão os

---

<sup>65</sup> *Idem*, p. 71.

<sup>66</sup> *Idem*, p. 130.

fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras (ROUSSEAU, 1995, p. 176).

Rousseau indica que é necessário ter cautela ao passar de um estágio para o outro, pois a evolução entre uma fase da educação à outra é um processo natural. O professor deve apenas tornar o “aluno atento aos fenômenos da natureza”<sup>67</sup> para que nele surja a curiosidade necessária para a resolução dos problemas que serão propostos.

Não há dúvidas sobre a existência de pontos em comum entre o sistema filosófico de Schopenhauer em relação à educação e a teoria pedagógica de Rousseau. Na verdade, não apenas sua pedagogia, mas também toda a filosofia rousseauiana repercutiu no romantismo alemão. Segundo Araújo (2011), um dos motivos que levam o filósofo genebrino a ser considerado “romântico” é o fato dele indicar que “o homem é capaz de obter a verdade, mesmo que esteja longe de basear-se em conceitos”<sup>68</sup>. O espírito da época em que Schopenhauer consolidou sua produção filosófica, de fato, estava imerso nas ideias de Rousseau, não apenas pela direta influência que ele, como vimos anteriormente, exerceu em Pestalozzi e Herbart, mas também na guinada do Romantismo alemão atribuída a ele.

Ainda segundo Araújo, “[para Rousseau] todo conceito só é capaz de nos dar a unidade abstrata e parcial das coisas”<sup>69</sup>, portanto, essa ideia presente nos escritos de Rousseau se liga ao Romantismo e, por consequência, à produção schopenhaueriana. Ademais, a comentadora prossegue dizendo que “Rousseau (...) foi considerado um filósofo fragmentado e até mesmo assistemático, pois, suas obras, à primeira vista, não demonstram nenhuma preocupação com a formação de uma ordem estritamente lógica de pensamentos”<sup>70</sup>, mas questiona se esta alegação realmente faz sentido. Para ela, o que deu ao genebrino esta reputação foi a desconfiança que ele mesmo tinha para com a união da verdade filosófica e científica à forma lógica. No século XVIII, qualquer pensador que fosse contrário à racionalidade humana como garantia de progresso da humanidade, estaria sujeito a ser taxado de fragmentado, ou seja, ao mesmo tempo que Rousseau valorizava a razão, através do espírito da época, ainda assim, via nos sentimentos uma fonte de conhecimento primaz em relação aos conceitos. Além disso, até mesmo a sistematicidade em Rousseau foi colocada em questão, pois, como de praxe, era esperado que os filósofos racionalistas da época edificassem seu sistema filosófico de maneira rigorosa. A isto, o próprio Rousseau combate dizendo:

---

<sup>67</sup> *Idem*, p. 176, § 2.

<sup>68</sup> ARAÚJO, *Rousseau e as imagens do romantismo alemão*, p. 136.

<sup>69</sup> *Idem*, *ibidem*.

<sup>70</sup> *Idem*, p. 137.

“tudo o que é ousado no *Contrato Social* havia aparecido previamente no *Discurso sobre a origem da desigualdade*; tudo que é ousado no *Emílio* havia aparecido previamente em *Júlia*”<sup>71</sup>. Portanto, a comentadora aponta para a coerência do filósofo genebrino e descarta que ele tenha sido assistemático, como fora acusado, indicando-o, também, como precursor do movimento romântico alemão (ARAÚJO, 2011).

Rousseau é apontado por diferentes pesquisadores<sup>72</sup> como o divisor entre a filosofia clássica e a nova forma de entender o que é a verdade, pois, como é possível notar nos parágrafos anteriores, o pensador de Genebra se esforçou em demonstrar a prioridade do sentimento em detrimento do conceito objetivo. O início do século XIX, então, é marcado pela reação romântica impulsionada pelas críticas rousseauianas ao cientificismo de seu século. Resta agora mapear de maneira mais detalhada como a influência de Rousseau chega a Schopenhauer. Isto será tentado na próxima subseção.

### 1.3.1 A influência romântica em Schopenhauer

Através do que foi contemplado nas seções anteriores, nota-se a influência de Rousseau no romantismo por intermédio de pensadores - filósofos e pedagogos – que, além de cancelarem a pedagogia rousseauiana, também deram suas contribuições ao movimento. São diversos os vestígios do período romântico na filosofia e na pedagogia schopenhauerianas. É muito vasta a produção do período nas áreas da literatura, pintura, música, arquitetura, e outras, que, através da atitude intelectual impregnada no período, promovia uma rejeição, a grosso modo, ao Classicismo, Neoclassicismo, Iluminismo e ao racionalismo. A apreciação da natureza e uma forte exaltação das sensações em detrimento da racionalidade são traços marcantes do Romantismo que conseguimos observar na pedagogia schopenhaueriana.

É mister, agora, matizar a aderência do pensamento de Schopenhauer ao sentimento da época. Exemplo desta tonalidade é o romance filosófico *Titan* (1800), de Johann Paul Friedrich Richter (1763-1825), mais conhecido pelo seu pseudônimo Jean Paul<sup>73</sup>, lido por

<sup>71</sup> ROUSSEAU, J. *Confissões*, p. 394, apud ARAÚJO, S. da S. *Rousseau e as imagens do romantismo alemão*, p. 140.

<sup>72</sup> Cf. NUNES, B. *A visão romântica*. In Guinsburg. *O Romantismo*. São Paulo: perspectiva, 2005.

<sup>73</sup> Pseudônimo criado em virtude de sua grande admiração à obra de Rousseau (BANKI, 2014).

Schopenhauer durante seus anos de formação e que, segundo Cartwright<sup>74</sup>, exerceu grande influência em sua visão de mundo. Jean Paul também leu *O mundo como vontade e representação* e, apesar de comparar a obra de seu admirador a um *profundo lago de melancolia cercado por escuras montanhas de gelo e de onde não se pode ver a luz do sol*, ele lista o livro como merecedor de reconhecimento do público (Cf. CARTWRIGHT, 2010, p. 392-393).

A obra supracitada trata da vida do personagem Albano que encontra em Goethe a inspiração para tentar se tornar um poeta. Durante as páginas do extenso romance, nota-se a busca do personagem pelo sentido da vida, descrita por ele em diversas passagens como uma “névoa vazia”<sup>75</sup>, ao mesmo tempo em que ele procura pela verdade e contempla a beleza do mundo. Apesar da beleza, objeto de contemplação, no mundo, durante sua jornada, ele encontra figuras corruptas que fazem do meio em que ele vive um lugar decadente e, com isso, Albano precisa lidar com crises existenciais e vários outros desafios ao lado de seu amigo e, por vezes, mentor, Schoppe.

Percebe-se, de antemão, que, por ter lido este romance ainda durante sua formação e, com a educação doméstica que lhe fora oferecida, Schopenhauer pode ter apreciado o personagem principal por, talvez, ver a si mesmo nele retratado. Precisamos lembrar que Schopenhauer frequentemente descreveu a natureza de maneira contemplativa, melhor, destacando sua beleza, principalmente durante as viagens, ao mesmo tempo em que entrava em contato com uma sociedade conturbada onde, segundo Schopenhauer, o que mais se encontra são desilusões e decepções. Além disso, pode-se notar, o estilo de escrita utilizado por Schopenhauer também pode ser atribuído ao autor de *Titan* que, além do que já fora citado, também aborda temas relacionados ao amor, a arte e a amizade como experiências capazes de trazer momentos de redenção e transcendência que, por sua vez, também são recorrentes em no sistema schopenhaueriano.

Em adição, Jean Paul, na obra *Selina* (1827) cunhou o termo *Weltschmerz*<sup>76</sup> (dor do mundo) que ressalta o tom pessimista de sua obra e do movimento ao qual ele está ligado. É possível afirmar que esta contribuição de Jean Paul seja mais significativa para a filosofia pessimista de Schopenhauer do que para a sua pedagogia, propriamente dita. Entretanto, afirma Lopes (2019): “Metafísica, no sentido schopenhaueriano, não diz respeito à

<sup>74</sup> CF. CARTWRIGHT. *Schopenhauer: a biography*, p. 392-393.

<sup>75</sup> RICHTER, J. P. F. *Titan*, p. 280 (Tradução minha).

<sup>76</sup> RICHTER, J. P. F. *Selina; oder Über die Unsterblichkeit*, p. 132.

especulação sobre o incondicionado para além da experiência, mas antes, refere-se a uma investigação imanente, entendida como interpretação daquilo que é dado na experiência”<sup>77</sup>. Desse modo, pode-se entender *todo* o sistema schopenhaueriano como um sistema que mantém como plano de fundo a própria noção de *Weltschmerz*, pois sua metafísica pessimista parte do mesmo pressuposto, isto é, que nossas sensações nos dão, a partir de um processo fisiológico, acesso à realidade do mundo e tal realidade, recapitulando o parágrafo anterior, resume-se em desilusão e decepção. Sendo verdadeira a descrição sombria que Jean Paul faz da filosofia de Schopenhauer, então, sua pedagogia também está sujeita ao sofrimento do mundo (*Weltschmerz*) que todo o sistema schopenhaueriano segue.

Mathias Koßler (2018) aponta para a influência romântica em Schopenhauer a partir dos poetas Ludwig Tieck (1773-1853) e Friedrich Ludwig Zacharias Werner (1768-1823), mas limita-se a dizer que tal influxo é de natureza literária e não chega a representar o espírito filosófico. Apesar disso, prossegue Koßler, a convivência com os dois autores citados, pode ter propiciado o encontro com a discussão filosófica predominante, que, “para os primeiros românticos, (...) deve coincidir com a poesia e nela o fragmento e a ironia são formas pelas quais se expressam tanto a reivindicação pelo absoluto quanto a sua aniquilação”<sup>78</sup>. O fato de Schopenhauer ir na direção do *suprassensível* em detrimento do Absoluto e também de estabelecer a contemplação, ao invés da arte, como capacidade *oposta à razão* causa um movimento de aproximação e ruptura entre o jovem filósofo e os primeiros românticos, mas não elimina o influxo aqui tratado.

Para Santos (2010), é na obra de Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854) que os primeiros românticos alemães, Schlegel e Novalis, encontram “a concepção de uma ciência integral ou total que pudesse apreender o sentido da unidade da existência”<sup>79</sup>. O fundamento da ciência, para Schelling segundo Santos, não está no subjetivismo puro em que, pode-se pensar, o objeto é alheio. Antes, a natureza já se faz presente como unidade geradora, não sendo, assim, ela o ponto a que se chega a partir das sensações, mas é dela que partem todas as sensações. A comentadora também aponta para diversos filósofos e artistas que endossam esta noção de natureza apriorística.

Hartmann (1976) nos ajuda a entender a noção apriorística da natureza corroborada acima:

<sup>77</sup> LOPES, M. V. *Pessimismo como postura: o elemento afetivo da tese do pior dos mundos possíveis*, p. 84.

<sup>78</sup> KOßLER, M. *A primeira concepção filosófica de Schopenhauer*, p. 21.

<sup>79</sup> SANTOS, de S. M. C. *A Naturphilosophie como concepção de mundo do romantismo alemão*, p. 32.



Na natureza existe uma organização prevalecente, organização que não se pode conceber sem uma força produtiva. Tal força necessita, por sua vez, dum princípio organizador. Este não pode ser um princípio cego da realidade, tem de ter produzido teleologicamente a adequação contida nas suas criações. Portanto, só um princípio espiritual pode ser capaz disto, quer dizer, um espírito exterior ao nosso espírito. Mas, já que não podemos admitir consciência fora do Eu, o espírito que cria na Natureza há de ser um espírito inconsciente [...] Não obstante, é um princípio espiritual e, portanto, é também, nessa medida, um princípio ideal. É, ao mesmo tempo, ideal e real, e daí a teoria que nele se baseia poder designar-se com certa razão “idealismo real” (HARTMANN, 1976, p. 135-136).

A força produtiva da Filosofia da Natureza de Schelling, segundo o que foi expresso por Hartmann, remete-nos à ideia de princípio gerador, isto é, uma espécie de primeiro motor que faz gerar todo o restante da engrenagem natural em que cada parte está ligada pelo princípio organizador. O princípio *cego* da realidade faz referência aos princípios do cientificismo que não se baseiam na experiência. Diferentemente deste princípio cego, o princípio organizador da Filosofia da Natureza, precisa estar além da subjetividade humana, logo, a racionalidade perde seu *status*, já que é na experiência que a sensibilidade busca a verdade apreensível do mundo. Assim, a Natureza tem, digamos, esta função de ser o espírito inconsciente que organiza todas as conexões dos fenômenos e mantém tudo em unidade absoluta.

Ora, a vontade desempenha um papel similar no sistema schopenhaueriano, ou seja, ao mesmo tempo que ela é o princípio gerador ou, o impulso gerador, ela também se mantém fora e dentro do mundo através de seus graus de *objetivação*<sup>80</sup>. Apesar disso, conforme vimos na subseção 1.2.3.1, a vontade é uma força cega e irracional que, por não ser orgânica, não está sujeita aos empecilhos aos quais o intelecto está sujeito. Como ela está fora do mundo orgânico, mas se manifesta nele, podemos afirmar que, assim como o espírito inconsciente de que fala Hartmann, a Vontade também é ideal e real ao mesmo tempo. O estudioso continua:

A filosofia da Natureza de Schelling é um modelo puro de filosofia da unidade. O pensamento metafísico que lhe serve de base é um pensamento de identidade: unidade de natureza e espírito, semelhança essencial do espírito em nós e da natureza fora de nós. A natureza não está confinada no exterior e o espírito no interior; também fora de nós domina o mesmo espírito, também em nós a mesma natureza (HARTMANN, 1976, p. 136).

A ideia central de Schelling é de que tudo advém da natureza. Rejeitando o modelo mecânico da filosofia da ciência, Schelling descarta que o ponto de ignição esteja no cosmos, pois não se trata de reduzir, mas evoluir do simples ao mais complexo. Expansão e contração

---

<sup>80</sup> A Vontade tornada objeto, ou seja, o caráter objetal da Vontade que gradativamente se faz objeto (Cf. SALVIO, 2018).

é um processo eterno que gera o *vir à consciência*. Schelling acreditava que os humanos são a culminação da Natureza e, de todas as criações dela, somos a exceção por termos autoconsciência. Os animais, para o filósofo, não têm a autoconsciência de quem são, tampouco consciência das leis geradoras da natureza. Eles têm apenas a graça de ser o que são.

Conforme vimos na seção 1.2.2, sobre o amadurecimento do intelecto, foi possível notar, em partes, por que Schopenhauer classifica os humanos como a maior evidência de *objeção* da vontade. Ao citar, assim como Schelling, que os animais jamais podem desenvolver racionalidade, Schopenhauer dirige somente aos humanos a infelicidade de viver no passado e no futuro, pois a racionalidade e a memória nos dão esta cortesia.

Segundo Araldi (2017), Schelling é o principal pensador do movimento filosófico romântico alemão cuja essência, pode-se elencar, é a *fuga da modernidade* através da arte. Ele diz: “o romantismo é uma reação ao temor de perder a realidade e o mundo humano da natureza e dos sentimentos”<sup>81</sup>. Ademais:

Jean Paul, Schopenhauer e Hegel, malgrado as suas diferenças filosóficas e estéticas, distinguem entre o ‘gênio da reflexão’ (*Reflexionsgenie*) e o ‘gênio da força’ (*Kraftgenie, Naturgenie*). Eles valorizam mais o poder do primeiro tipo de gênio, expresso em obras de arte. Para o filósofo pessimista Schopenhauer, a genialidade consiste no conhecimento intuitivo das ideias. As obras do gênio seriam a objetivação imediata e adequada da coisa em si, a vontade (ARALDI, 2017, p. 12).

Schopenhauer, apesar da notória influência acima descrita, pois começa a ler o filósofo ainda em 1810, acusa-o de ser, assim como Hegel e Fichte, responsável pela corrupção da filosofia alemã ao arruinar a compreensão dos escritos de Kant. Schelling, porém, era visto por Schopenhauer como o mais talentoso pensador entre seus contemporâneos. Schopenhauer abandonou o estudo de Schelling após frequentar as aulas de Schulze e retoma-o em Berlim, após estímulo de Fichte (CARTWRIGHT, 2005).

Já para Silva (2019), a rejeição da filosofia de Schelling por Schopenhauer é completa, apesar de entender que há pontos que Schopenhauer, no início de sua vida acadêmica pode ter, de fato, incorporado ao seu pensamento. Ele utiliza o conceito de “consciência melhor” em Schopenhauer como uma maneira de inferir a influência de Schelling.

Pode-se dizer que a “consciência melhor” do jovem Schopenhauer coincide perfeitamente com aquilo que Schelling, Fichte e Espinosa dizem a respeito da intuição do mundo suprassensível, ou com aquilo que estes chamarão de

---

<sup>81</sup> ARALDI, C. L. *Do Romantismo a Nietzsche*, p. 10.

“Absoluto”, mas, diferentemente destes, Schopenhauer, ao menos nestes anos iniciais de formação de seu pensamento filosófico, recusa-se a colocar este mundo suprassensível como fundamento do mundo sensível, ele recusa-se a derivar a “consciência empírica” a partir da sua “consciência melhor”, assim como incansavelmente qualifica como transcendente e contraditória as tentativas de Fichte e Schelling no sentido de derivar a consciência empírica a partir do “Absoluto” - pois, segundo ele, qualquer derivação deste tipo precisará se valer de relações (temporais, causais, de fundamento-consequência, etc.) que só existem na, e são condições apenas da, consciência empírica, e não se pode colocar duas coisas em relação segundo os termos de uma relação que é válida apenas para uma delas (SILVA, 2019, p. 195).

Tanto Fichte quanto Schelling foram criticados por Schopenhauer, mas têm em comunhão com ele a derivação da filosofia kantiana que fez nascer seus próprios sistemas filosóficos. A obstinação schopenhaueriana em buscar o encontro com a *coisa em si* a partir da noção de consciência melhor implica na aproximação e ruptura com seus contemporâneos, pois, para Schopenhauer, o mundo empírico não é derivado da consciência melhor, ou seja, usando um termo mais comum à obra de Schelling, o Absoluto não é o princípio gerador, pois, ao estar contido no mundo sensível estaria sujeito ao tempo, espaço e à causalidade e, como já explicado, a Vontade é imune a tudo isso, pois se encontra fora do mundo.

Kant nunca negou ter sido influenciado por Rousseau. Schopenhauer demonstrou ativamente que sua filosofia parte majoritariamente dos princípios fundamentados pela crítica kantiana. O conceito de *melhor consciência*, em Schopenhauer, está fundamentado, em princípio, na obra de Kant. Portanto, iniciaremos o próximo capítulo empreendendo uma análise dos sistemas kantiano e Schopenhaueriano.

## CAPÍTULO 2: O ALCANCE DA EDUCAÇÃO EM SCHOPENHAUER

*Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura  
o legado de nossa miséria.*

(Machado de Assis)

### 2.1 DISJUNÇÕES ENTRE KANT E SCHOPENHAUER

Neste capítulo, partirei da reconhecida influência de Kant no sistema filosófico de Schopenhauer e me concentrarei em elementos que servem de base para a pedagogia kantiana para, então, relacioná-la com a educação conforme exposta nos *Parerga e Paralipomena*. Schopenhauer extrai sua teoria do conhecimento, isto é, a sua noção de intuição, da filosofia de Kant. Apesar disso, o filósofo da vontade não se mantém totalmente fiel ao seu mestre e demonstra o seu diferencial expondo que o intuitivo tem, de fato, prioridade sobre o racional, conforme tentei demonstrar ao longo do capítulo anterior. Na *Crítica da razão pura*, publicada em 1781, observamos como Kant, através da criação de um sistema simétrico próprio de sua escrita, promove uma espécie de tribunal para julgar as pretensões da razão. Com isso, ele busca definir o que pode ser considerado conhecimento e, com esta investigação, ele concluiu que só podemos ter conhecimento dos fenômenos e, considerando que a coisa-em-si (*Ding an sich*), a essência das coisas ou como elas realmente são, independe completamente da nossa experiência, ficamos alheios ao reino *noumênico*<sup>82</sup>. Visto que Schopenhauer é um dos principais herdeiros da filosofia kantiana, esta visão de mundo é mantida, ou seja, por um lado temos um mundo que é *representação de um sujeito*<sup>83</sup> e do outro temos um mundo que é uma força súbita e intensa, ou seja, a Vontade, em outras palavras, fenômenos e coisa-em-si respectivamente. A diferença, então, é que o conhecimento, diferente do que pensava Kant, não está restrito aos fenômenos e há algo que antecede as representações.

Que o mundo a cercá-lo existe apenas como representação, isto é, tão-somente em relação a outrem, aquele que representa, ou seja, ele mesmo. – Se alguma verdade

<sup>82</sup> A palavra grega utilizada por Kant para se referir à coisa-em-si é *vooúμενov*. O equivalente plural do termo é *noumena*.

<sup>83</sup> O termo utilizado por Schopenhauer é *Vorstellung*. *Stellung* significa posição ou algo posto e *vor* significa diante de, ou seja, daí a pressuposição de um sujeito que percebe.

pode ser expressa *a priori*, é essa, pois é uma asserção da forma de toda experiência possível e imaginável, mais universal que qualquer outra, que tempo, espaço e causalidade, pois todas essas já a pressupõem; e, se cada uma dessas formas, conhecidas por todos nós como figuras particulares do princípio de razão, somente valem para uma classe específica de representações, a divisão em sujeito e objeto, ao contrário, é a forma comum de todas as classes, unicamente sob a qual é em geral possível pensar qualquer tipo de representação, abstrata ou intuitiva, pura ou empírica. Verdade alguma é, portanto, mais certa, mais independente de todas as outras e menos necessitada de uma prova do que esta: o que existe para o conhecimento, portanto o mundo inteiro, é tão-somente objeto em relação ao sujeito, intuição de quem intui, numa palavra, representação (SCHOPENHAUER, 2005, p. 43).

O corpo é o fenômeno contido no mundo, “porém, ele é dado à consciência na imediatez de seu próprio querer como vontade”<sup>84</sup>, ou seja, é o ponto de partida para o conhecimento do mundo como representação. “Quando Schopenhauer afirma que, na investigação da coisa em si, se encontra o corpo, ele pensa devolver o sujeito ao mundo e, com isso, ele vê a possibilidade de conhecer o que é mundo em si mesmo”<sup>85</sup>. Desse modo, o corpo não somente é a porta de entrada para o conhecimento como representação, mas também para o conhecimento da coisa-em-si, ou seja, da sua própria essência.

Na filosofia de Schopenhauer, a união de tempo, espaço e causalidade, como formas *a priori* da intuição, ou seja, que antecedem os fenômenos, torna o conhecimento possível. O entendimento, porém, é faculdade da intuição e é capaz de processar os dados da intuição transformando-os assim em representação. Para Schopenhauer, humanos e animais possuem essa faculdade, cuja função é conhecer o efeito da causa e fazer a relação entre eles, ou seja, intuir o mundo. Os conceitos, porém, são de exclusividade dos humanos, pois há representações intuitivas e abstratas e a “capacidade para formulá-los [os conceitos] o distingue dos animais”<sup>86</sup>. Segundo Cacciola (1994, 2018), “é só no homem que essa verdade atinge a ‘consciência abstrata e reflexiva’”<sup>87</sup> e o cerne da crítica de Schopenhauer é a dedução de categorias do conhecimento, retirando-as de juízos abstratos e não de intuições (CACCIOLA, 2018, p. 10).

Na crítica a Kant, Schopenhauer continua:

Assim, na CRP (A79, B105), o entendimento traz, através de suas categorias, unidade ao múltiplo da intuição e os conceitos puros do entendimento referem-se a priori aos objetos da *intuição*. Em A94, B126 ele diz que “as categorias são a condição da experiência [...]”, (B127) o entendimento é originador da experiência. Em B128, as categorias determinam a intuição dos objetos. Em B130, tudo o que

<sup>84</sup> Gondim, E., Rawls: *crítica de Schopenhauer à filosofia kantiana*, p. 423-442.

<sup>85</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>86</sup> SCHOPENHAUER, A., *O mundo como vontade e representação*, p. 47.

<sup>87</sup> CACCIOLA, M. L. M. e O., *Schopenhauer e a questão do dogmatismo*, p. 27.

nós representamos para nós mesmos como combinado no objeto (o qual obviamente é algo intuitivo e não se trata de algo abstrato), foi combinado primeiro por uma totalidade do entendimento. Em B135, o entendimento é explicado de uma maneira nova como a faculdade de combinar a priori e trazer a unidade ao múltiplo de representações dadas sob a unidade da apercepção. Em B136, nós encontramos um princípio supremo da possibilidade de toda intuição em relação ao entendimento. Em B143, está aliás como título que toda intuição sensível é condicionada pelas categorias. Lá mesmo, a *função lógica do juízo* traz unidade ao múltiplo das *intuições* dadas sob uma apercepção em geral e o múltiplo de uma dada intuição está necessariamente sob as categorias. Em B144, a unidade da intuição é alcançada por intermédio das categorias, através do entendimento. Em B145, o pensar do entendimento é explicado, de maneira incomum, como o que sintetiza, liga e ordena o múltiplo da intuição. Em B161, a experiência só é possível através das categorias e constitui-se nas ligações de percepções, as quais são, obviamente, nada mais do que intuições. Em B159, as categorias são conhecimentos a priori de objetos da intuição em geral [...] (SCHOPENHAUER, 1999, p. 142).

Podemos observar, através da análise que Schopenhauer faz da filosofia kantiana, que Kant deduziu uma *tábua de juízos* de onde ele tira doze categorias que ditam o que pode ser pensado pelo intelecto. Estas categorias são conceitos puros que não advêm dos objetos, mas podem ser aplicados a eles de forma *a priori*. Para Schopenhauer, esta forma de pensar inferioriza o conhecimento intuitivo condicionando-o a conceitos puros *a priori* e isso seria, para ele, um absurdo, pois conceitos são abstrações da experiência, ou seja, representações abstratas. O intuitivo, para Schopenhauer, tem seu conteúdo no campo do entendimento e, por isso, não depende da razão. Ora, a razão apenas forma conceitos depois que recebe da intuição o material necessário e, em Kant, os objetos nos são dados através da intuição e, de acordo com a categoria do objeto, ele será pensado. “Apesar de suas divergências com a filosofia de Kant, ele [Schopenhauer] pode portanto ser, de certo modo considerado como um continuador do ‘projeto crítico’”<sup>88</sup>, entretanto, eis aí a inversão! Há neste ponto o privilégio do pensamento sobre a intuição. Mediante esta constatação, Schopenhauer diz o seguinte:

Depois que ele tratou isoladamente do espaço e do tempo e depois de ter despachado todo esse mundo da intuição que preenche o espaço e o tempo, no qual vivemos e somos, rotulando-o com palavras que nada dizem: ‘o conteúdo empírico da intuição nos é dado’, alcançou logo *um salto o fundamento lógico de sua filosofia inteira, a tábua dos juízos*. Desta deduziu uma dúzia bem exata de categorias, simetricamente balizada sob quatro títulos, as quais, mais tarde, tornam-se o temível leito de Procrusto no qual ele força a entra violentamente todas as coisas do mundo e tudo o que acontece no homem, não temendo nenhuma ação violenta e não desdenhando nenhum sofisma, apenas para poder repetir por toda a parte, a simetria daquela tábua (SCHOPENHAUER, 1999, p. 132).

---

<sup>88</sup> *Idem*, p. 44.

Schopenhauer compara, na citação acima, a tábua das categorias de Kant ao leito de Procrusto<sup>89</sup>, personagem grego-mitológico que forçava seus hóspedes a caberem na sua cama, ou seja, com a comparação, Schopenhauer acusa Kant de se esforçar para colocar o mundo e o humano dentro do seu sistema filosófico e simétrico, ao invés de criar um sistema que tivesse como base o mundo e o humano.

(...) em Kant o objeto das categorias não é, decerto, a coisa-em-si, é seu parente mais próximo: é o objeto-em-si, um objeto que não precisa de sujeito, é uma coisa individual e, no entanto, não está no tempo e no espaço, porque não é intuitiva, é objeto do pensamento e, no entanto, não é um conceito abstrato. Portanto Kant distingue, propriamente, três espécies: 1. A representação; 2. O objeto da representação; 3. A coisa-em-si. A primeira é a coisa da sensibilidade, que nela compreende, ao lado da sensação, também nas formas puras da intuição, tempo e espaço. O segundo é a coisa do entendimento que nele acrescenta pelo *pensamento*, através das suas doze categorias. A terceira fica além de toda a cognoscibilidade (...) ora, a distinção entre a representação e o objeto da representação é infundada (SCHOPENHAUER, 1999, p. 142).

O mundo é Vontade (coisa-em-si) e também representação. Não há, em Schopenhauer, diferente de Kant, um terceiro elemento entre estes dois. Esta é, de acordo com Schopenhauer, a fonte de erros kantiana. Apesar de concordar com a visão dualista do mundo, a filosofia schopenhaueriana não aceita que, da coisa-em-si, não se possa obter nenhum conhecimento, já que a realidade, para Schopenhauer, está presente nos fenômenos e também na coisa-em-si. Espaço e tempo são categorias da percepção humana referentes ao mundo dos fenômenos e, com isso, a coisa-em-si não pode ser causa dos fenômenos, pois a conexão de causalidade só pode funcionar no próprio mundo dos fenômenos. A coisa-em-si se manifesta através dos fenômenos e isso permite a ela ser *experienciável*.

Surpresa não é que a própria moral kantiana esteja fundada na ideia de que os conceitos são mais importantes que o intuitivo e, mediante a isto, Schopenhauer empreende uma crítica não apenas ao sistema simétrico *gótico* de Kant, conforme demonstrado acima, mas também à sua *moral racional* (CACCIOLA, 2018). Na sequência, tentarei demonstrar alguns pontos desta moral imposta pelo pensador de Königsberg que, por sua vez, são basilares para sua pedagogia e tentarei intercalar tais pontos com a crítica que Schopenhauer faz ao seu mestre.

---

<sup>89</sup> Προκρούστης (esticador) ou Διαμαστής (subjugador) era um ferreiro trapaceiro que esticava as pessoas ou decepava-lhes as pernas para ajustá-las exatamente ao tamanho da sua cama de ferro. Filho de Poseidon, Procrusto foi morto por Teseu com a mesma violência que ele tratava os viajantes.

### 2.1.1 Disjunções com a moral kantiana

Na *Crítica da razão prática*, em termos bem gerais, observa-se que, para o autor, é possível avançar no conhecimento através de proposições sintéticas, ou seja, através de proposições que podem ser confirmadas a partir da experiência. O conhecimento empírico em Kant parte, então, do mundo sensível, mas tais sensações se unem a conceitos apriorísticos para que possam, dessa maneira, através de regras, gerar as proposições sintéticas que tenham conteúdo. Uma vez que o objeto da metafísica não pode ser encontrado no mundo empírico, Kant então deduz que ela não é possível enquanto ciência e muda, de certo modo, o seu projeto de pesquisa, empenhando-se, então, em desenvolver uma crítica à razão prática com o objetivo de elucidar a possibilidade de uma regra moral prática de maneira objetiva.

Em *Sobre o Fundamento da moral*<sup>90</sup>, de 1841, Schopenhauer ataca seu mestre de maneira ainda mais concisa. O objetivo do filósofo é expor aquilo que, segundo ele, seria o erro da moral kantiana e já que, como veremos em seguida, a educação em Kant, é majoritariamente fundamentada em sua *moral do dever*, pode-se igualmente transpor tais críticas de Schopenhauer à pedagogia kantiana como uma maneira de constituir a pedagogia schopenhaueriana. De maneira irônica, Schopenhauer pergunta “quem seria tão atrevido para contrapor-se à vontade do Todo-Poderoso”<sup>91</sup> com o intuito de demonstrar que a teologia é a base moral conhecida pelo *povo* no século XVIII. Os filósofos, porém, se empenhavam em evitar a razão teológica para fundamentar o agir humano e, sobretudo a partir de Kant, à ética passa a ser atribuído um fundamento ideal e um fim é posto ao *eudemonismo* presente na filosofia desde os antigos. Este é, portanto, o diferencial kantiano, a saber, a busca por um caminho diferente para a ética que, apesar disso, segundo Schopenhauer, parece estar repousando no “confortável encosto que Kant ajeitou sob ela: no imperativo categórico da razão prática”<sup>92</sup> que, por sua vez, ainda segundo Schopenhauer, é infundado.

O grande mérito de Kant na ética foi tê-la purificado de todo Eudemonismo. A ética dos antigos era eudemonista, e a dos modernos, na maioria das vezes, uma doutrina da salvação. Os antigos queriam demonstrar virtude e felicidade como idênticas; estas, porém, eram como duas figuras que não se recobrem, não importa o modo como as coloquemos. Os modernos querem coloca-las numa ligação, não de acordo com o princípio de identidade, mas com o de razão suficiente, fazendo portanto da felicidade a consequência da virtude. (SCHOPENHAUER, 1995, p. 16)

<sup>90</sup> *Über das Fundament der Moral*.

<sup>91</sup> SCHOPENHAUER, A. *Sobre o Fundamento da moral*, p. 11.

<sup>92</sup> *Idem*, p. 15.



Para Schopenhauer, apenas Platão supera essa acusação, pois, para ele, o filósofo antigo não tinha uma ética eudemonista, mas, sim, mística. Kant também afirma que Platão deixou de lado o eudemonismo em sua ética. Conforme trecho acima citado, diferentemente dos antigos que pretenderam igualar a virtude e a felicidade, os filósofos modernos, salvo Kant, dedicaram-se a fazer da felicidade um resultado ao qual se chega *através* da virtude. Para o filósofo de Königsberg, a base da ética independe da experiência e não pode ser ensinada. Ela é, portanto, *transcendental*. Entretanto, jaz aqui, para Schopenhauer, uma *petitio principii* pois, como entendido o imperativo categórico de Kant, “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”<sup>93</sup>, trata-se de uma alegada existência apriorística da lei moral. Para Schopenhauer, a etimologia da palavra *lei* nos dá um entendimento seguro, pois, partindo dos significados de *lex* e *nomos*, trata-se de uma instituição humana que age sobre a *autonomia* humana. Já o sentido de *lei da natureza* tem preceitos conhecidos *a posteriori* e, apenas alguns deles, *a priori* e, neste ponto, Schopenhauer pontua o mérito de Kant, pois, já que o homem pertence à natureza, então a vontade humana também está submetida a uma lei, a lei da motivação, ou seja, a lei causal.

Destarte, acerca da aprioridade do princípio ético kantiano, Schopenhauer pergunta: “quem nos diz que há leis às quais nossas ações devem submeter-se?”<sup>94</sup>. O questionamento surge a partir da falta de provas, pois, como é possível que uma lei moral que carrega em si uma *necessidade absoluta* não faça parte da natureza onde o homem está inserido? Além disso, o conceito de *dever* entra na ética kantiana como indubitável e existente, mas, novamente, sem demonstração. Trata-se, de acordo com Schopenhauer, de um preceito da moral teológica. Ora, Schopenhauer bane pressupostos teológicos, quer seja um Absoluto ou numa inteligência ordenadora, ou mesmo numa vontade que se guie por esta inteligência (CACCIOLA, 2018, p. 11). Nos séculos anteriores a Kant, isto é, os *séculos cristãos*, como acusa Schopenhauer, a filosofia inconscientemente amalgamou a ética teológica. No caso do próprio Kant, o objetivo inerente à criação de um novo conjunto de regras de valor moral de um indivíduo ou de uma sociedade foi pôr termo à interferência da ética cristã, que pressupõe recompensa e punição, mas que, segundo Schopenhauer, à medida que Kant furtivamente aceita este escopo cristão, ele acaba caindo em contradição quando fala em *dever absoluto* e *obrigação incondicionada*.

---

<sup>93</sup> KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 59.

<sup>94</sup> SCHOPENHAUER, A. *Sobre o Fundamento da moral*, p. 21.

Esta recompensa que é postulada em seguida para a virtude, que só trabalhou de graça aparentemente, mostra-se decentemente velada sob o nome de Soberano Bem, que é a unificação da virtude e da felicidade. Isto na realidade nada mais é do que uma moral que visa a felicidade, apoiada conseqüentemente no interesse próprio ou eudemonismo, que Kant solenemente expulsou como heterônoma pela porta de entrada do seu sistema e que de novo se esgueirou sob o nome de Soberano Bem pela porta dos fundos (SCHOPENHAUER, 1995, p. 25).

Tendo por fundamento inerente a ética teológica, então, é de se esperar que esta moral ofereça uma recompensa e uma punição. Então, Schopenhauer advoga que aquilo que pressupõe uma recompensa ou um castigo não é categórico, mas, sim, hipotético. Ademais, se, ao empreendermos uma ação, temos em vista uma recompensa ou castigo, então, esta ação é *egoísta* e, portanto, não tem nenhum valor moral. As ações morais que visam interesses individuais, e não universais, são regidos pelo *imperativo hipotético*<sup>95</sup>. Conforme explica Nascimento (2014), apesar das contingências do imperativo hipotético, ainda assim trata-se de algo racional. Diferentemente do imperativo categórico, ou seja, imposição racional inquestionável e definitiva, o imperativo hipotético confere, antes mesmo da crítica schopenhaueriana, uma prova de que a razão não se liga necessariamente com o agir moral. No caso do imperativo hipotético, não há impedimento a que se faça o mal, já o imperativo categórico é sempre bom. Vejamos uma consequência desta suposição:

Kant transpôs a forma imperativa da ética, donde o conceito de obrigação, de lei e de dever, sem maiores considerações, da moral teológica, tendo porém de deixar lá a única coisa que conferia força e significado a este conceito. Mas, então, para poder fundar aqueles conceitos foi tão longe a ponto de exigir que o próprio conceito de dever fosse também a razão do cumprimento dele, portanto, aquilo que obriga. Uma ação, diz ele, só tem valor moral genuíno quando acontece simplesmente por dever, sem qualquer tendência relacionado com ela. O valor do caráter só se institui quando alguém sem simpatia no coração, frio e indiferente ao sofrimento de outrem, realiza boas ações não nascidas, na verdade, da solidariedade humana, mas apenas por causa do enfadonho dever (SCHOPENHAUER, 1995, p. 37).

Para Schopenhauer, a ideia do imperativo categórico, mais uma vez descrita acima, demonstra falta de amor, pois o agir é determinado pelo *dever* entediante e que, por sua vez, vai totalmente contra a moral cristã da qual Schopenhauer acusa Kant de retirar seus fundamentos. O filósofo, então, tenta apresentar um substituto ao imperativo categórico: “eu ofereço à reflexão o fato de que só a intenção decide sobre o valor moral ou não de um ato; donde o mesmo ato pode ser reprovável ou louvável segundo sua intenção”<sup>96</sup>. Schopenhauer argumenta neste trecho que todo ser humano sempre busca justificar as ações baseando-se na intenção. Para ilustrar esta afirmação, Schopenhauer escreveu que até mesmo quando alguém

<sup>95</sup> Cf. KANT, *Fundação da metafísica dos costumes*. Trad. de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2008, p. 47.

<sup>96</sup> *Idem*, p. 38.

é vítima de um mal entendido, ainda assim, é sempre com a alegação de se ter intencionado algo diferente daquilo que foi feito que a ação é justificada.

Mais adiante, Schopenhauer mostra a diferença entre *princípio* e *fundamento*, demonstrando que é importante separar estas duas dimensões, pois, conforme sua acusação, compreende que Kant fundiu as duas esferas com seu imperativo categórico. Ora, o princípio de uma ética é o modo de agir mais elevado por ela prescrito, desde que não seja imperativo, e nesta ação há o reconhecimento da moralidade. O fundamento, por outro lado, “é a razão daquela obrigação, recomendação ou louvor, seja ele buscado na natureza humana, seja nas relações do mundo exterior ou ainda em qualquer outro lugar”<sup>97</sup>. Schopenhauer, então, substitui o princípio categórico de Kant por “não faça mal a ninguém, mas antes ajuda a todos que pudes!”<sup>98</sup>. Com isso, “só o egoísmo é que permanece como esteio das ações humanas, através do fio condutor da lei da motivação; quer dizer, os motivos bem empíricos e egoístas determinam por si sós e sem interferência, em cada caso, o agir do homem”<sup>99</sup>. Convido o leitor a reforçar esta ideia através do trecho a seguir.

Tal como qualquer motivo que impulse a vontade, a motivação moral tem de ser simplesmente algo que se anuncie por si mesmo, por isso tem de ser positivamente agente e portanto real: e, como para o homem só o empírico ou o que porventura é empiricamente existente tem realidade pressuposta, a motivação moral tem de ser, de fato, empírica e, como tal, anunciar-se para nós sem ser chamada, chegar até nós sem esperar por nossa pergunta, impondo-se a nós com tal força que lhe permita ao menos possivelmente superar os motivos egoístas, gigantesicamente fortes, que se contrapõem a ela. Pois a moral tem a ver com a ação efetiva do ser humano e não com castelos de cartas apriorísticos, de cujos resultados nenhum homem faria caso em meio ao ímpeto da vida e cuja ação, por isso mesmo, seria tão eficaz contra a tempestade de paixões quando a de uma injeção para um incêndio (SCHOPENHAUER, 1995, p. 48-49).

A exposição de Giacoia (2018) é bastante objetiva: a Vontade (metafísica), ao objetificar-se no ser humano, toma consciência de si como carência insaciável e isto faz com que a nossa vida se resuma em oscilante pêndulo variando entre satisfação e tédio. Apesar desta mesma Vontade estar presente em todos os objetos do mundo, ainda assim, ela se objetifica em graus diferentes e isto depende do grau de perfeição da *consciência* e do *intelecto*. Assim, a objetificação mais perfeita da Vontade, que é o próprio humano, tem, assim como todas as outras objetificações, o egoísmo como “raiz metafísica da condição sofredora” (GIACOIA, 2018, p. 18). Este sofrimento, portanto, este egoísmo, também se manifesta nos animais, porém em menor grau, assim como em todos os objetos, mesmo os

---

<sup>97</sup> *Idem*, p. 40.

<sup>98</sup> *Idem*, p. 41.

<sup>99</sup> *Idem*, p. 48.

inanimados que, apesar de sua condição, ainda assim, protagonizam uma luta pela matéria, por exemplo. Nossa racionalidade, porém, é o que nos faz ter ciência da vontade objetivada, sucessivamente, em tudo o que nos cerca, em obediência às leis do espaço, tempo e causalidade. Assim, nós nos tornamos cômicos do princípio de individuação, ou seja, um princípio de tudo, que é a Vontade objetivando-se, de maneira incansável e imparável, em novas consciências individuais que possuem realidade empírica no mundo das representações, mas que são representações das essências inteligíveis que são as *forças da natureza* e as *Ideias platônicas*. Conforme continua Giacoia, a vontade *integral e indivisa* existe em cada ser e, por isso, são todos eles expressões integrais da mesma vontade *frustrada*. Assim, é o egoísmo que, por conta da frustração da vontade, enraíza-se no corpo e, por conseguinte, promove o sofrimento.

Retomando o trecho extraído da obra de Schopenhauer e que fora acima transcrito, o agir moralmente, para o filósofo da vontade, precisa *anunciar-se* por si mesmo. Isto quer dizer que uma motivação que tenha seu fim ou fundamento fora da experiência humana, ou seja, em *castelos apriorísticos*, não é válida. Além disso, ela precisa anunciar-se sem *ser chamada*, ou seja, sem nenhum tipo de instigação, pois, como observa-se até aqui, a motivação egoísta precisa ser superada, ou seja, qualquer ação que tenha como impulso o egoísmo é, no fundo, *impassiva* de moralidade, isto é, não pode receber valor moral. Antes, para alcançar este *status*, uma ação precisa, por mais difícil que seja, superar os motivos egoístas. Schopenhauer aponta para a falta de conteúdo da moral kantiana, pois, ao trazer um imperativo categórico como lei máxima do agir humano, doravante descrito como uma *casca sem caroço*, ele, Kant, intrinsecamente se opõe ao invencível ímpeto do egoísmo valendo-se de algo que, no seu interior, é vazio. Apesar disso, a rejeição de Schopenhauer ao imperativo categórico, porém, não faz com que toda a ética kantiana seja descartada, pois Schopenhauer reconhece que ela foi o ápice da tradição filosófica do ocidente até aquele momento.

Tentei demonstrar nesta subseção como Schopenhauer critica a moral kantiana. Resta, agora, a fim de seguirmos o fio condutor deste trabalho, investigar como a pedagogia kantiana se desenvolveu com base nessa tradição, tendo como objetivo, através da comparação com o sistema pedagógico schopenhaueriano, ponderar sobre um distanciamento do filósofo da vontade também em relação à Pedagogia fundada por seu mestre.

### 2.1.2 Disjunções com a pedagogia kantiana

Em *Sobre a Educação*<sup>100</sup>, publicado em 1803, fica claro que, além de preparar as crianças para a vida moral, Kant também atribuiu à Educação a *responsabilidade* de conduzir o caminho das pessoas, uma vez que somos, segundo ele, dominados pelo *pecado* e pelas *paixões*. O homem nasce com disposições para o bem e, por isso, aponta o filósofo, ele deve desenvolvê-las, apesar de estar imerso em imperfeições. Além disso, o filósofo critica a escola de sua época, pois ela não preparava as pessoas para exercer a *finalidade de sua existência*. Assim, Kant (1999) aponta, na referida obra, para a necessidade que os humanos têm de serem cuidados e isso os difere dos animais que precisam no máximo serem alimentados ou aquecidos. Além disso, os animais, quando recém chegados ao mundo, não gritam, como fazem os humanos, pois isso atrairia predadores. É o instinto presente nos animais que os faz ter essa habilidade tão aguçada que falta ao ser humano. Assim, é necessário ensinar aos novos humanos a conduta que devem ter, pois todos chegam ao mundo em *estado bruto*.

Este comportamento aprendido em sociedade, e que é repassado para as novas gerações, é transmitido, em grande parte, através da escola. O filósofo escreveu que “as crianças são mandadas à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado”<sup>101</sup>. A razão disso, prossegue ele, é que ao se tornarem adultas, as crianças não venham a se comportar de acordo com seus *caprichos*. Segundo o pensador, todas as pessoas são tendentes à liberdade e, se esta liberdade for dada à criança por muito tempo, dificilmente será possível fazer com que ela viva sem ela. Com isso, Kant justifica que se recorra cedo à disciplina: “é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão”<sup>102</sup>.

Entende-se aqui, que a necessidade de preparar as crianças para a vida em sociedade, como demonstrada acima, era uma preocupação tanto para Kant e Schopenhauer quanto é para muitos estudiosos que atualmente se ocupam com a filosofia da educação. No caso de Schopenhauer, há o domínio de outras forças sobre o jovem que, gradativamente, vai mudando o querer deles. Na subseção 1.2.4, observamos que, a vontade, ainda sem suficientes dados da experiência, pressiona o intelecto infantil a fornecer à própria vontade o máximo de

---

<sup>100</sup> Publicado a partir de anotações feitas por Theodor Rink, discípulo de Kant, durante preleções sobre Educação.

<sup>101</sup> KANT, I. *Sobre a pedagogia*, p. 13.

<sup>102</sup> *Idem*, p. 13-14.

sensações possível para que, mesmo depois que o cérebro esteja completamente desenvolvido, ela passe a dirigir, cada vez mais, o querer humano. Observa-se, portanto, um rompimento com a *pedagogia* kantiana. Enquanto Kant sustenta que os princípios da razão devem ser introduzidos o mais cedo possível, Schopenhauer, por sua vez, contesta a eficácia dessa abordagem. Isso demonstra que a preparação para a sociedade ocorre de maneiras distintas nos dois filósofos.

Ao dizer que “quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem”<sup>103</sup>, Kant prioriza a disciplina em detrimento da cultura. Embora a cultura desempenhe um papel fundamental na pedagogia kantiana, ainda assim, a falta dela gera indivíduos brutos e isso pode ser contornado, enquanto a selvageria, resultante da falta de disciplina, é impossível de ser eliminada de um indivíduo. Não há apenas uma maneira de se levar a vida, isto é, uma cultura única e igualmente disponível a todas as pessoas. Assim, a ideia de um único modelo de educação não pode atender a todos. O filósofo entende a educação como uma arte viva e que precisa avançar de acordo com as gerações. Por sua vez, cada nova geração deve pressupor que sua educação é melhor que a anterior, pois se beneficia do fato de ter sido a ela apresentada depois dos refinamentos e adaptações necessários. Tais refinamentos visam, na visão de Kant, a perspectiva de felicidade da espécie humana. Pode-se entender que Kant não se refere, neste ponto, à felicidade individual, mas, sim, ao avanço como sociedade.

Kant lista quatro pontos importantes que a educação deve compreender: disciplina, cultura, prudência e moralidade. O adulto disciplinado controlará sua *animalidade* e tornará, por conseguinte, a sociedade cada vez mais livre da *selvageria*. O adulto culto terá sido instruído adequadamente de acordo com os fins da sociedade, desenvolvendo suas habilidades de acordo com as aspirações da própria cultura. O adulto prudente garantirá seu lugar na *civilidade* de modo a comportar seu agir dentro de cerimônias sociais que esperam, dependendo de cada geração, papéis distintos a serem desempenhados por cada indivíduo. Por último, o adulto moral sempre agirá em conformidade com a *lei moral*, ou seja, sempre agirá buscando os bons fins, isto é, sempre pressupondo que o agir correto é aquele que pode ser aplicado a todo indivíduo racional.

É possível que se diga que o pensador está propondo um modelo de obediência cego em que o educando apenas reproduza comportamentos e siga regras. Entretanto, vale destacar

---

<sup>103</sup> *Idem*, p. 16.

o que Kant diz em seguida: “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam”<sup>104</sup>. Pode-se entender, a partir do trecho selecionado, que parte daquilo que está no domínio da educação pode, de fato, ser alcançado através de treinamento repetitivo. Apesar disso, o filósofo indica que é preciso *ensiná-las* a pensar. Constata-se, então, um legado absorvido pela pedagogia schopenhaueriana que pode ser a Kant atribuído. Ora, para Schopenhauer, as crianças, assim como o *gênio*, já *pensam* por si<sup>105</sup>, ou seja, a vontade ainda não exerce sobre elas total domínio. Dessa maneira, ambos os filósofos advogam contra o fanatismo que é impedir que o intelecto pense livremente. Para Kant, não apenas o intelecto da criança deve ser mantido livre, mas também seus próprios movimentos físicos, *desde a primeira infância*, exceto quando houver risco de dano à sua integridade ou quando a liberdade das outras crianças for comprometida. Neste caso, o cerceamento do seu agir está fundamentado na noção de que, ao crescer, ela, a criança, poderá ser livre e não precisará mais ser cuidada.

Citando Rousseau, Kant diz que é preciso dosar a disciplina e a liberdade que é dada às crianças. O ensino, propriamente dito, é secundário em relação à disciplina, mas é justamente pela propensão a serem indisciplinadas que, segundo o genebrino, as crianças conseguem, mais tarde, se corretamente guiadas, tornarem-se sábias<sup>106</sup>. Evidentemente, este processo gera esforço tanto por parte dos educadores quanto por parte dos educandos. De fato, Kant não espera, principalmente por parte dos alunos, que este empreendimento seja livre de diligência. A cultura, portanto, é entendida por ele como sendo de duas naturezas, isto é, escolástica e livre. O divertimento deve ser direcionado à cultura livre e isto, por sua vez, faz recair sobre a cultura escolástica o trabalho. É possível entender que Kant critica as tentativas de fazer da educação um mero divertimento, pois, se assim fosse, isto causaria um efeito detestável. Sendo o homem o único animal obrigado a trabalhar pelo sustento, então, por que não preparar nossos alunos para um mundo que, conforme sabemos, funciona desta maneira?

Kant pergunta:

que adianta, que um homem tenha grande memória, mas pouco discernimento? Até esses “burros de carga no Parnaso” são, por outro lado, bastante úteis, na medida em que, não podendo produzir por si mesmo algo razoável, pelo menos carregam os materiais, ensinando que outros façam algo de bom (KANT, 1999, p. 63).

---

<sup>104</sup> *Idem*, p. 27.

<sup>105</sup> Cf. SCHOPENHAUER, 2008, p. 48.

<sup>106</sup> Cf. ROUSSEAU, *Discurso sobre as ciências e as artes*. (1750) In: Rousseau. Trad. L. S. Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

O cultivo da memória é importante para Kant, mas não de primazia, pela mesma razão posteriormente encontrada também em Schopenhauer, ou seja, o entendimento acontece depois das impressões sensíveis, mas, se a memória não guardar tais impressões, será impossível fazer as associações necessárias para a formulação de juízos e conceitos. A memorização, para Schopenhauer, assim como para seu mestre Kant, precisa se ocupar com aquilo que tem *pertinência com a vida real* e, naturalmente, com todo conhecimento que precisa ser *conservado*. Ambos os pensadores condenam a leitura de romances porque, segundo eles, debilitam ou ocupam desnecessariamente a memória<sup>107</sup>. Outro exemplo do mau uso da memória é dado através do aprendizado de idiomas. É bem possível que a técnica se mostre eficiente em um número de casos, mas, segundo Kant, no caso de línguas vivas, aprender através da prática é mais eficiente. Schopenhauer endossou o aprendizado de línguas através da associação entre prática, isto é, repetição exercitando a memória, e intuições (representações sensíveis), conforme seção 1.2.

Como produto do que tenho tentado demonstrar nesta seção e na que a antecedeu, indico o excerto a seguir:

Antes de mais nada, a obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar. Ela tem duplo aspecto: o primeiro é a obediência à *vontade absoluta* de um governante, ou também a obediência a uma vontade de um *governante reconhecida como razoável e boa*. A obediência pode proceder da autoridade – e, então, é *absoluta* – ou da confiança – e, neste caso, é de outro tipo. Esta última, a voluntária, é importantíssima; mas a primeira é absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem (KANT, 1999, p. 77).

O caráter começa a se formar durante a infância através da obediência às regras estabelecidas. Inicialmente, obedece-se às regras da escola e, ao se tornar adulto, às da sociedade. Há diferença, segundo Kant, entre a obediência proveniente de crianças e a que provém de adolescentes. A criança obedece, na maioria das vezes, para evitar uma consequência e tal obediência é importante, pois assim ela viverá no futuro, ou seja, obedecendo regras mesmo que não concorde com elas. No caso de adolescentes, trata-se de obediência voluntária em que a razão, com a qual não se pode contar quando se trata de crianças, fará com que eles ponderem sobre a observância da obediência. É a partir deste momento que se torna moral, ou seja, para Kant, não pode existir indivíduo racional bom ou mau por natureza. Ao invés disso, torna-se moral a partir do momento em que, com auxílio da razão, escolhemos viver em obediência à *lei moral*.

---

<sup>107</sup> Cf. KANT, 1999, p. 64-5, SCHOPENHAUER, 2015, § 374.



A interpretação de Boto e Menezes (2014) indica que a obra investigada nesta subseção se resume em uma *preocupação* pedagógica que parte de uma reflexão de Kant sobre a moral e, conseqüentemente, à formação do caráter. Para Kant, em comparação com Rousseau, a pedagogia dialoga de maneira mais enfática com a *civilização dos costumes*, ou seja, para os comentadores aqui citados, Kant tem maior preocupação com o progresso da humanidade (BOTO e MENEZES, 2014, p. 445). É importante lembrar que também no seu escrito que responde à pergunta sobre o significado do iluminismo, Kant (2013) declara que o objetivo da educação é a saída da menoridade que, por sua vez, é entendida como uma “incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 1989, p. 11, *apud* BOTO e MENEZES, 2014, p. 445). Deste modo, o progresso da humanidade é impulsionado pelo progresso dos indivíduos que se tornarão independentes dos seus mestres, pois terão aprendido deles o necessário para superar as gerações que os antecederam.

Em outros termos, trata-se da passagem de um momento da vida em que uma pessoa, que esteja sendo educada, não é capaz de discernir, por si própria, o que ela deve ou não deve fazer para um momento em que ela passa a ser capaz de distinguir o certo do errado. Enquanto estamos no primeiro momento, necessitamos que o *outro* nos diga como agir, sendo esta fase denominada menoridade. O esclarecimento (*Aufklärung*) é a passagem ou a maturação intelectual que tem como alvo a *autonomia*. Para que se saiba, então, aquilo que é correto fazer é preciso, segundo Kant, voltar-se para a razão como princípio da ação. Ora, o *uso público* da razão, então, é uma atitude que se tem em relação ao outro, em querer também libertá-lo. Para Kant, uma vez que alcançamos esta liberdade, ou seja, passamos a ser autônomos, não mais dependendo de nossos mestres para guiar nossas ações, precisamos transmitir este conhecimento aos outros para que eles também venham a experimentar esta autonomia. Tudo começa com o que podemos chamar de uma das regras da Educação para Kant, ou seja, ensinar nossos educandos a pensar por si próprios.

Outra relação com o futuro, ou progresso da humanidade, conforme referido anteriormente, apontada por Boto e Menezes (2014), é a construção da autonomia através da passagem da *animalidade* à *humanidade* que a educação deve proporcionar. Conforme vimos anteriormente, os humanos chegam ao mundo em estado bruto e precisam, portanto, ser educados pelos mais experientes. Os comentadores concluem que, para além de lapidar nossos alunos a fim de que se tornem aptos para viver em sociedade, também, “quando educamos, propomo-nos a formar juízos, mas pretendemos também formar corações –

contribuir para a formação do caráter”<sup>108</sup>. Precisamente este ponto será o próximo objeto de análise desta investigação.

A cultura que se adquire através da educação escolar é necessária para o desenvolvimento da moralidade que é, segundo Kant, o verdadeiro fim para o homem. O agir moral, que parte do interior do humano, está conectado com a educação porque agir moralmente requer educação, já que a própria noção de *Aufklärung* sugere que se passe a agir de maneira autônoma, mas visando a observância voluntária da lei moral. Assim, consolida-se como objetivo da educação em Kant preparar o educando para que, no futuro, ele possa agir moralmente usando a autonomia de pensamento, mencionada nos parágrafos, anteriores através da ação voluntária visando a moralidade. Neste momento, vale ressaltar mais um ponto de afastamento entre Kant e Schopenhauer. Apesar de retirar do seu mestre a ideia de caráter inteligível, sendo este inalterável e que se manifesta através do caráter empírico, o filósofo da vontade apresenta um problema para a *formação de caráter*, apesar, também, de demonstrar que há uma brecha para este trabalho de formação através da cultura (que Kant descartou como necessária para o desenvolvimento da moralidade), da educação formal e da educação moral. Isto não quer dizer se tratar de moldar o caráter humano, mas, sim, de direcioná-lo a um bom caminho. Esta *brecha* é denominada, por Schopenhauer, *caráter adquirido* e fornece, segundo o pensador, uma liberdade relativa e, em adição, serve também como uma saída para proporcionar ao humano um pouco de felicidade.

### 2.1.2.1 O caráter adquirido

As nossas maneiras de ser que ditam nossas ações e a diferença no agir moral dos humanos é abordada por Schopenhauer em *Sobre o Fundamento da moral*<sup>109</sup> onde notamos o que o filósofo entendia sobre diferentes tipos de caracteres defendidos por ele como presentes no humano. Antes disso, em *Sobre a ética*<sup>110</sup>, Schopenhauer já tinha elucidado o seguinte:

A invariabilidade do caráter e a necessidade das ações dela procedente se apresentam com clareza incomum naquele que, numa oportunidade qualquer, não se comportou como devia, ao não corresponder com a decisão, firmeza ou coragem ou qualquer outra propriedade requerida pelo momento. Agora, depois, ele reconhece e lamenta sinceramente sua conduta incorreta, e provavelmente pensa: “Se estivesse

<sup>108</sup> BOTTO e MENEZES. *Algumas notas sobre educação e ética à luz do pensamento de Kant*, p. 451.

<sup>109</sup> Corresponde ao § 20 dos *Parerga e Paralipomena*.

<sup>110</sup> Corresponde aos §§ 8-15 dos *Parerga e Paralipomena*.

novamente nesta situação, agiria de modo diferente!” A situação novamente se lhe apresenta, o mesmo fato ocorre, e ele repete precisamente o que já fez, para seu próprio espanto (SCHOPENHAUER, 1997, p. 269-70).

Nota-se, no trecho acima, uma ilustração utilizada por Schopenhauer que demonstra a surpresa que o ser humano teria ao constatar que, mesmo achando ser capaz de agir diferentemente, não conseguiu evitar uma determinada ação. Esta *invariabilidade* do caráter diz respeito à noção de caráter inteligível que ele absorveu da filosofia kantiana. Tentei tratar de pontos importantes deste influxo na seção 2.1. Pois bem, o mundo noumênico refere-se à uma realidade existente e alheia à nossa capacidade de apreensão direta, mas que pode ser alcançada ou percebida enquanto limite do conhecimento humano.

Por mais que, para Kant, não se possa conhecer diretamente o mundo noumênico, ainda assim, na filosofia schopenhaueriana, é nesta esfera que se encontra a liberdade moral e a autonomia da vontade. Para Schopenhauer, conforme ele demonstra no § 55 de *O mundo como vontade e representação*, tomo I, a Vontade é o caráter inteligível e, já que a causalidade não se aplica a ela, pois, enquanto *coisa-em-si*, está fora do mundo fenomênico, não há relação de causa do caráter inteligível com o caráter empírico. A Vontade é imutável e, portanto, este caráter ao qual a citação acima se refere, ou seja, o inteligível, é a própria Vontade, pois ela, além de todos os seus predicados, é também imutável. Esta é a modificação que Schopenhauer faz na teoria da coexistência entre liberdade e necessidade de Kant, isto é, antes era a razão o fundamento do caráter inteligível. Nesse momento, porém, a Vontade passa a ser esta essência. Schopenhauer afirma que o fenômeno é “necessária e inalteravelmente determinado na cadeia de fundamentos e consequências a qual não admite interrupção alguma”<sup>111</sup>, ou seja, tal como o mundo noumênico, o mundo fenomênico também é inalterado e isto acontece porque os fenômenos são, doravante, fenômenos da Vontade. Esta mesma característica é atribuída ao ser humano, pois ele é também um fenômeno da Vontade, ademais, a mais perfeita *objetição* dela. Deste modo, cabe a pergunta: não seria, então, o homem, assim como a Vontade que está fora do mundo fenomênico, por esta razão, livre, já que ele é o mais alto nível de manifestação da essência do mundo, também denominado livre? Schopenhauer elucidada:

A liberdade da Vontade como coisa-em-si, (...), jamais se estende imediatamente ao fenômeno, nem mesmo onde ele atinge o grau mais elevado de visibilidade, logo, não se estende ao animal dotado de razão e com caráter individual, isto é, a pessoa, que jamais é livre, embora seja fenômeno de uma Vontade livre. Pois a pessoa já é o fenômeno determinado pelo querer livre e, desde que este entra na forma de todo objeto, o princípio de razão, a pessoa desenvolve de fato a unidade da Vontade na

<sup>111</sup> SCHOPENHAUER, *O mundo como vontade e representação*, tomo I, p. 372.

pluralidade de suas ações, que, entretanto, devido à unidade extratemporal daquele querer em si, expõe-se com a legalidade de uma força natural. Porém, como é o querer livre que se torna visível na pessoa e em toda a sua conduta, estando para esta como o conceito está para a definição, segue-se que cada ação particular do homem deve ser atribuída à Vontade livre, e também se apresenta imediatamente enquanto tal à consciência (SCHOPENHAUER, 2005, p. 274).

Conforme se observa, Schopenhauer não admite a liberdade do ser humano em decorrência dele ser um fenômeno da Vontade livre. Caso a liberdade da Vontade se estendesse ao homem, então, ele não poderia estar no tempo e espaço que é onde os fenômenos da Vontade estão necessariamente sujeitos à cadeia causal. Apesar do homem ser um fenômeno, quando ele manifesta um querer *supostamente* livre, ele está deixando transparecer nada mais que o querer livre da Vontade. Todas as ações humanas são movidas pelos motivos que o nosso intelecto fornece a nossa vontade, portanto, nosso agir permanece condicionado a ela, mesmo que tenhamos um caráter empírico que, em princípio, parece nos dar uma possibilidade de ação livre. Analisemos, contudo, como o filósofo estabelece a relação entre a Vontade e a ação humana.

A fim de tornar mais clara a relação entre ambos, a melhor expressão a ser empregada é aquela presente no meu ensaio introdutório sobre o princípio de razão, ou seja, que o caráter inteligível de cada homem deve ser considerado como um ato extratemporal, indivisível e imutável da Vontade, cujo fenômeno, desenvolvido e espraiado em tempo, espaço e em todas as formas do princípio de razão, é o caráter empírico como este se expõe conforme a experiência, vale dizer, no modo de ação e no decurso de vida do homem (SCHOPENHAUER, 2005, p 375).

As ações humanas têm, além do que foi descrito no parágrafo anterior, uma determinação empírica, ou seja, o agente, que está no mundo empírico e, diferentemente daquilo que ocorre no caráter inteligível, que não depende da experiência, é induzido pelo que está à sua volta. Esta é a dificuldade que, segundo Pedreira (2017), o espelhamento do caráter inteligível encontra para se manifestar no caráter empírico, pois cada indivíduo experimenta o mundo de uma maneira singular, oferecendo à sua vontade, e, por conseguinte, à Vontade, diferentes motivos em direção dos quais agir. Assim, prossegue Pedreira, a *cultura* em que se está inserido “pode levá-lo a um conhecimento equivocado do seu próprio caráter e à sua consequente negação”<sup>112</sup>. Este processo revela-se como um *equivoco* que, por sua vez, acarreta sofrimento de tentar, sem sucesso, mudar seu caráter.

Assim, fica evidente que não há como modificar os caracteres inteligível e empírico, já que as ações do caráter empírico são determinadas pelo caráter inteligível. E, pensemos, caso

---

<sup>112</sup> PEDREIRA, A. L. S. *Comentários sobre os conceitos de caráter inteligível, caráter empírico e caráter adquirido em Schopenhauer*, p. 70.

isso fosse possível, ou seja, que em uma circunstância diversa agíssemos ou fôssemos de maneira diferente, então, simplesmente seríamos outra pessoa e, não, o que somos ou como agimos. Se não podemos mudar o nosso modo de agir, como o filósofo justifica as maneiras de agir tão diferentes em situações, muitas vezes, tão semelhantes?

Na esfera do intelecto a decisão entra em cena de modo totalmente empírico, como conclusão final do assunto; contudo, esta se produziu a partir da índole interior, do caráter inteligível, da vontade individual em seu confronto com motivos dados e, por conseqüente, com perfeita necessidade (SCHOPENHAUER, 2005, p. 377).

Ao trazer o cérebro humano para a esfera de tomada de decisões na vida de cada indivíduo, Schopenhauer mantém a posição de que continuamos *sem* liberdade, pois, o caráter empírico, como explicado anteriormente, é a manifestação do caráter inteligível que, por sua vez, desvela o querer da Vontade. Ela, sim, por estar livre das determinações do mundo fenomênico é, de fato, livre. O caminho que o intelecto faz, então, para, digamos, decidir entre uma ação ou outra é o produto da vontade individual presente em cada um de nós e os **motivos** que a experiência humana nos proporciona. Assim, trata-se de uma *necessidade* de agir de tal maneira e, por conseguinte, traduz-se em um agir *não* livre. *O caráter é conseqüente*, assim como a natureza.

Schopenhauer exemplifica a impossibilidade de mudança de caráter utilizando o axioma cristão:

Na doutrina religiosa cristã encontramos o dogma da predestinação como resultado da eleição ou não pela graça (Romanos 9, 11-14), o qual é manifestamente derivado da intelecção do homem como imutável, de tal maneira que sua vida e conduta, o seu caráter empírico, são apenas o desdobramento do caráter inteligível, são apenas o desenvolvimento de decididas e imutáveis disposições já reconhecíveis na criança. A conduta, por assim dizer, está fixamente determinada desde o nascimento e no essencial permanece a mesma até o fim da vida (SCHOPENHAUER, 2005, p. 380).

No acima referido capítulo da carta de Paulo aos Romanos, o apóstolo demonstra que os israelitas foram escolhidos pelo deus cristão, mas não por mérito deles. Antes, pela *soberana eleição divina*. Especificamente, os versículos citados por Schopenhauer mostram que mesmo antes de nascerem, os gêmeos Esaú e Jacó já haviam sido predestinados. No caso, Jacó haveria de ser o escolhido para guiar o povo de Israel. Novamente, não por mérito, mas sim, por pura graça divina. O fato é que, apesar das investidas do irmão mais velho, Esaú, tentando receber o que, tecnicamente, seria seu por direito, a saber, o título de chefe da família, ele não pôde impedir a vontade do Soberano. O modo de agir de uma pessoa pode variar, mas isso não quer dizer que seu caráter tenha mudado, pois isso é impossível. O que

ocorre é a apresentação do caráter empírico a diferentes experiências: “a conduta de um homem pode variar notavelmente sem que com isso se deva concluir sobre a mudança em seu caráter”<sup>113</sup>. Schopenhauer concorda com as premissas da tradicional moral cristã, porém não com sua conclusão que, neste caso, culmina na justiça divina como sendo soberana, boa, inquestionável e que se impõe, ou seja, um imperativo categórico.

O conhecimento é variável e, com isso, o agir pode variar sem que a predominância da vontade sobre o intelecto se altere, ou seja, sem que o seu caráter sofra alterações. “Do exterior, a vontade só pode ser afetada por motivos. Estes, todavia, jamais podem mudar a Vontade em si mesma, pois têm poder sobre ela apenas sob a pressuposição de que a mesma é exatamente tal como é”<sup>114</sup>. Com isso, Schopenhauer afirma que os motivos podem apenas modificar o direcionamento do esforço da vontade, ou seja, a busca por um caminho diferente daquele seguido anteriormente, mas o destino é o mesmo. Até mesmo quando se passa por uma determinada *mesma* experiência, alegando-se poder agir diferentemente, ainda assim, trata-se de uma *nova* experiência ou uma *nova* circunstância que se apresenta. Schopenhauer consolida:

(...) se agora, em ocasião similar, age de maneira diferente, isto se deve ao fato de as circunstâncias serem outras, a saber, segundo a parte delas que depende do seu conhecimento, embora pareçam ser as mesmas. – Contudo, se de um lado o desconhecimento das circunstâncias reais pode retirar-lhe a eficácia, de outro as circunstâncias totalmente imaginárias podem fazer efeito igual ao das reais, não só no caso de uma ilusão particular, mas também no geral e duradouramente. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 382).

O conhecimento, neste caso, totalmente dependente da experiência influencia nosso modo de agir que, por sua vez, oscila entre compaixão e egoísmo. Mesmo a Vontade permanecendo inalterada, ainda assim, o caráter desenvolve suas feições de maneira gradativa e se mostra diferente em cada fase da vida através da apresentação de motivos que, ao serem outros ou terem mudado, isto é, o conhecimento dos motivos ter sido de alguma maneira alterado, o arrependimento entra em cena.

Bassoli (2021) argumenta que o arrependimento acontece porque, às vezes, somos motivados por um conhecimento impróprio ou incompleto. Como já demonstrado anteriormente, o nosso intelecto oferece motivos à Vontade e esta é, portanto, uma das razões pelas quais a educação do intelecto, isto é, o aprimoramento das faculdades intelectuais

---

<sup>113</sup> SCHOPENHAUER, *O mundo como vontade e representação*, tomo I, p. 381.

<sup>114</sup> *Idem, ibidem*.

através das vias corretas, das intuições, como disse Schopenhauer, é importante. Apesar disso, nota-se que o autoconhecimento continua sendo primordial.

O conhecimento funciona como um mediador dos motivos. Representações intuitivas pertencem aos animais, embora o homem também as tenha juntamente com a razão. Os animais estão limitados ao presente, enquanto o homem pode ponderar sobre suas decisões, isto é, pode acessar os motivos (representações abstratas) que causam conflito com a própria vontade. O homem, diferente do animal, tem caráter individual que é confundido com liberdade da vontade. Os animais apenas possuem o caráter da espécie e não podem representar o passado nem o futuro. Então, o filósofo elenca a capacidade de ter representações abstratas como uma das razões pelas quais sofremos. “Portanto, a causa de nosso sofrimento, bem como de nossa alegria, reside na maioria dos casos não no presente real, mas só em pensamentos abstratos”<sup>115</sup>. Exemplo disso, diz o filósofo, é a criança que, quando se machuca e, por isso, chora, não é necessariamente por causa da dor em si que suas lágrimas caem, mas pelo espanto que nós fazemos ao vê-la se machucar (SCHOPENHAUER, 2005, p. 387). Com isso, ela sofre (chora) porque está tendo uma abstração que representa a dor, ou, dito de outro modo, o pensamento da dor (*Gedanken des Schmerzes*). A essa altura, o conceito de dor já foi abstraído como algo pelo que se deve chorar. Aquilo que marca nosso presente de maneira consecutiva é o desejo, conforme Schopenhauer elucida abaixo:

O desejo é simples consequência necessária da impressão presente, de excitação exterior ou de disposição interior passageira, e é, por conseguinte, tão imediatamente necessário e sem ponderação quanto a ação dos animais. Por isso, igual a esta, o desejo exprime simplesmente o caráter da espécie, não o individual, ou seja, apenas indica o que O HOMEM EM GERAL, não o indivíduo que sente o desejo, seria capaz de fazer. Só o ato – visto que como ação humana sempre já precisa de uma certa ponderação e, via de regra, o homem é senhor de sua razão, portanto possui clareza de consciência, vale dizer, decide-se conforme motivos abstratos pensados – é a expressão das máximas inteligíveis de sua conduta, o resultado de seu querer mais íntimo, e é como uma letra na palavra que exprime seu caráter empírico, o qual é apenas a manifestação de seu caráter inteligível. Por isso, numa mente sábia, somente atos pesam na consciência moral, não desejos nem pensamentos. Pois apenas os nossos atos são o espelho de nossa vontade (SCHOPENHAUER, 2005, p. 388)

Apesar de, como seres racionais, conseguirmos viver, em sentido abstrato, no passado ou no futuro, estamos fisicamente aprisionados, como os animais, no presente constante. Em qualquer um dos casos, o sofrimento é inevitável. Incessantemente, os desejos surgem em nós e revelam o nosso caráter geral (*Gattungskarakter*), ou seja, o da espécie humana. Não agimos conforme nossos desejos. Agimos em conformidade com os motivos, isto é, precisamos de

---

<sup>115</sup> *Idem*, p. 386-387.

*ponderação* ou *reflexão* para agir<sup>116</sup>. Quem age sem ponderação, sem um motivo que justifique sua ação, equipara-se a um animal irracional que sequer possui a capacidade de desprender-se do presente. Portanto, o ato que é concebido após a ponderação é o que revela o nosso querer mais íntimo e é a expressão do nosso caráter inteligível no nosso caráter empírico. Pode-se pensar que esta é abertura para a liberdade, segundo Schopenhauer. Entretanto, o filósofo retoma aquilo que anteriormente foi elucidado por ele e, que aqui, tenho procurado simplificar, a saber, que a Vontade é cega e irracional, porém o intelecto, nosso cérebro, é servo dela e lhe fornece o conhecimento dos motivos. Ora, a Vontade é iluminada pelo conhecimento, mas determinada pelos motivos. Por isso, os caracteres agem de maneira determinada. Já que o homem é dotado de razão e, como escreveu Schopenhauer, por via de regra, ele é o senhor poderoso (*mächtig*) de sua razão, ele é capaz de protagonizar uma decisão eletiva. Este tipo de decisão, ainda completamente ligada à Vontade, promove um *campo de batalha de conflito entre motivos* e faz emergir o caráter individual, diferente daquele da espécie. Entretanto, isto não é liberdade, pois todas as ações humanas estão sempre de acordo com o caráter inteligível, ou, melhor, de acordo com o fenômeno do caráter inteligível no mundo fenomênico que está sujeito ao encadeamento infinito de causas.

Após esta exigente tarefa de diferenciar os caracteres inteligível e empírico, espero ter obtido êxito. Torna-se evidente, então, mediante o discorrido acima, que todos nós temos caráter, tanto inteligível, pois o humano é a mais alta expressão, *objetividade* da Vontade, quanto empírico, que é o resultado da nossa experiência. Ambos inalteráveis. Assim, não faz sentido dizer que uma pessoa, ao agir de uma maneira inaceitável, não tem caráter. Elogiar alguém que age conforme o esperado tampouco faz sentido de acordo com a teoria dos caracteres de Schopenhauer até aqui abordada. Passemos agora, finalmente, ao caráter adquirido.

Pode-se entender o caráter adquirido como uma forma de conhecer a si mesmo, ou seja, uma autoconsciência de si mesmo que, dependente da memória, consegue colecionar situações e resultados suficientes para julgar melhor como agir quando determinada situação novamente se apresenta. À primeira vista, é possível ter a impressão de estarmos falando novamente do caráter empírico, mas vejamos o que diz o filósofo:

---

<sup>116</sup> O termo utilizado aqui por Schopenhauer é *besonnen*. Trata-se do particípio do verbo reflexivo *sich besinnen* que, de acordo com Langenscheidt (1994), significa *lembrar-se, refletir* ou *ponderar sobre algo*. Trata-se, a grosso modo, de *agir com prudência*, ou seja, uma ação ponderada. Enquanto particípio de um verbo, *besonnen* também pode se referir a um estado ou característica, logo, prudente, refletido e ponderado.



Este nada mais é senão o conhecimento mais acabado possível da própria individualidade. Trata-se do saber abstrato, portanto distinto das qualidades invariáveis do nosso caráter empírico, bem como // da medida e direção das nossas faculdades espirituais e corporais, portanto dos pontos fortes e fracos da nossa individualidade. Isso nos coloca na condição de agora guiar, com clareza de consciência e metodicamente, o papel sempre invariável de nossa pessoa, que antes naturalizávamos sem regra, e preencher, segundo a instrução de conceitos fixos, as lacunas provocadas por humores e fraquezas (SCHOPENHAUER, 2005, p. 393-4).

O caráter adquirido (*erworbene Charakter*) é a consciência de si e, assim como o caráter empírico, ele só é possível através do intelecto por causa de sua faculdade de memória e reflexão que faz o indivíduo colocar-se como objeto de avaliação. Os caracteres empírico e adquirido diferem do caráter inteligível porque este último é de natureza metafísica, ao passo que os demais são postos no mundo empírico e fundam-se no intelecto. Admitindo o caráter adquirido, aprendemos pela experiência o que podemos ou não fazer, aprendemos o que se torna possível de ser alcançado diante das muitas coisas que são desejadas. A diferença do caráter adquirido em relação ao empírico é que o primeiro não é uma manifestação direta do caráter inteligível. Apesar do caráter empírico levar em consideração a experiência, ainda assim, a ação que está sob seu domínio tem sempre o caráter inteligível como subjacente.

O modo de agir necessário e conforme à nossa natureza individual foi doravante trazido à consciência, em máximas distintas e sempre presentes, segundo as quais nos conduziremos de maneira tão clarividente como se fôramos educados sem erro provocado pelos influxos passageiros da disposição, ou da impressão do momento presente, sem a atrapalhação da amargura ou doçura de uma miudeza encontrada no meio do caminho, sem hesitação, sem vacilação, sem inconseqüências (SCHOPENHAUER, 2005, p. 394).

Estando atento, o leitor deve ter percebido que Schopenhauer forneceu, como observa-se na citação acima, uma fresta por onde é possível contemplar um modo de agir conscientemente. Apesar de ainda presos à Vontade, é como se conseguíssemos livrar momentaneamente nosso intelecto do cárcere onde ele habita e ele passasse a, por si só, experimentar a administração da ação.

Caso tenhamos investigado onde se encontram nossos pontos fortes e fracos, desenvolveremos, empregaremos, usaremos de todas as maneiras os nossos dons naturais mais destacados e sempre nos direcionaremos para onde são proveitosos e valiosos, evitando por inteiro e com auto-abnegação aqueles esforços em relação aos quais temos pouca aptidão natural. Guardaremos-nos de tentar aquilo que não nos permitirá ser bem-sucedidos (SCHOPENHAUER, 2005, p. 394).

Aquilo que o intelecto experiencia é oferecido à Vontade. No *arroubo* do caráter adquirido, porém, a experiência fornece dados que nos levam ao autoconhecimento, enfatizando nossa fraqueza e nossa robustez. Deste modo, é através do desenvolvimento deste

tipo de caráter que conseguimos, em certa medida, direcionar melhor nossos esforços. A abnegação que se tem para consigo neste momento de *clarividência* nos resguarda de gastarmos nosso tempo com o que não nos serve, com aquilo que é passageiro ou inútil em relação às nossas predisposições. Ademais, Schopenhauer fornece, a partir desta aquisição de caráter, uma receita que possibilita um determinado nível de contentamento. Após indicar que, à medida que nos tornamos conscientes de nossas fraquezas e de nossos poderes, o pensador revela ser possível suportar a aleatoriedade entristecedora da vida. Portanto, não tentaremos dissimular nosso próprio modo de viver. Este conhecimento da nossa *mente, com suas faculdades de todo gênero e limites inalteráveis*, é justamente o que se configura como a aposta mais certa, segundo o filósofo, para obtermos contentamento. Uma boa ilustração é encontrada mais adiante onde o filósofo menciona como animais enjaulados gemem e debatem-se até, finalmente, perceberem que de nada adianta empreenderem tal esforço pelo que não pode ser diferente e, com isso, se conformam. Outra sugestão encontrada na obra do filósofo e que é alcançada por intermédio do caráter adquirido é a *indiferença* que se pode desenvolver mediante a tantos males irremediáveis da vida e, com isso, alcançarmos um pouco de alívio ou conforto (SCHOPENHAUER, 2005, p. 395, 396).

Assim, a ignorância em relação à própria individualidade é mais um tipo de sofrimento ao qual estamos sujeitos. Quando não se possui autoconhecimento, a infelicidade se torna cada vez mais presente. Trata-se, conforme demonstrado no parágrafo anterior, da busca pela introspecção e conhecimento de si. Schopenhauer retira a ênfase da educação do intelecto, isto é, da educação formal, mas, vale ressaltar, não se trata de atribuir demérito à educação escolar e a qualquer educação que, ao observar, sobretudo, a primazia das intuições sobre os conceitos, produza um aperfeiçoamento do intelecto. Razão de manter o refinamento do intelecto como importante é, como já vimos, a dependência que esta brecha deixada por Schopenhauer como uma possibilidade de ter um pouco de satisfação, através do caráter adquirido, tem, em última instância, das sensações que o intelecto recebe e oferece aos caracteres empírico e inteligível. A ênfase da educação, então, deve ser direcionada para o autoconhecimento, pois, como vimos, através dele, podemos ser capazes de experimentar a vida através de uma abordagem mais realista.

A *Besonnenheit*, conforme compreendida por Schopenhauer como uma experiência que gera o sujeito puro de conhecimento, decorrente de um excesso anormal de conhecimento intelectual que se sobrepõe ao querer, possibilita ao gênio abordar a vida de forma mais aguçada. Trata-se de uma combinação entre intuição e consciência racional. À medida que

tratarei com mais detalhes da genialidade no decorrer deste capítulo e do próximo, se faz crucial, neste momento, analisar de forma mais aprofundada o conceito de *Besonnenheit*, para que possamos pensar a educação segundo os princípios schopenhauerianos, por meio do processo que leva a esse estado mencionado.

### 2.1.3 *Besonnenheit* e educação do intelecto

A fim de entender melhor o conceito que intitula esta subseção, recorrerei, novamente, a Koßler através do seu artigo que busca tratar da primeira concepção filosófica do jovem Schopenhauer. Nele, o autor discorre sobre a diferença entre criticismo e o verdadeiro criticismo (*Wahren Kritizismus*). O que move Schopenhauer, de acordo com Koßler (2018), é a obstinação em demonstrar o maior erro de Kant, a saber, o insuficiente crédito concedido ao conhecimento intuitivo e a falta de zelo para com a *contemplação*. A partir da ideia de contemplação presente da filosofia de Schopenhauer, e cujos manuscritos dessa época foram conservados, será possível entender esta primeira concepção filosófica, ou seja, a consciência melhor (*besseren Bewußtsein*).

É preciso retirar do nosso caminho a suspeita que se pode vir a ter quanto a Schopenhauer ter se referido a algum tipo de *experiência mística* quando ele inaugura, em sua filosofia, o termo *consciência melhor*. Ao se perguntar o que poderia ser a fonte da consciência melhor, o autor responde que a fonte desta consciência é o gênio artístico, a virtude, a santidade, a contemplação etc., e, portanto, já que se trata de uma filosofia imanente, Schopenhauer se distancia da possibilidade de misticismo. Trata-se do domínio do suprasensível, isto é, aquilo que se contrapõe ao domínio, ou alçada, do entendimento. Em sua dissertação (1813), Schopenhauer tratou de mensurar a “consciência empírica através das figuras do princípio de razão”<sup>117</sup>. Entretanto, a semelhança com o empreendimento kantiano ainda é latente, aponta Koßler, pois, tal qual seu mestre, Schopenhauer busca confinar, à sua maneira, o entendimento e a sensibilidade dentro dos limites do primeiro criticismo, ou seja, o de Kant, que é comparado por Schopenhauer a um *suicídio do entendimento*. Até então, o conceito de criticismo verdadeiro ou completo (*vollendeter*) ainda não havia aparecido (Koßler, 2018).

---

<sup>117</sup> Koßler, M. *A primeira concepção filosófica de Schopenhauer*, p. 13.

O suicídio do entendimento acontece quando se tenta operar os limites do próprio entendimento com algo que está fora dele, pois aquilo que está fora não pode afetá-lo. Assim, é natural a pergunta: como, então, é possível que uma filosofia imanente atravesse o domínio da experiência? Toda a filosofia de Schopenhauer se empenha em dar uma resposta a esta pergunta. Entretanto, o próprio Schopenhauer adianta uma resposta dizendo que Kant não conheceu a contemplação. Como sabemos, Kant nunca deixou Königsberg, mas não se trata aqui, necessariamente, de contemplar o pôr do sol pelo mundo afora. Vejamos o que diz Koßler:

A adicionada comparação, a ser explicitada, mostra que Schopenhauer compreende aqui sob contemplação uma capacidade que, por completo apartada do entendimento, intermedia a verdade sem ser atingida pela aniquiladora autocrítica do entendimento: a vida (na consciência empírica) é exposta como uma mentira, Kant como quem com perspicácia desmascarou a vida como mentira, porém sem conhecer a verdade (suicídio do entendimento), enquanto Platão é aquele que demonstrou a mentira, mas ao mesmo tempo conheceu e apresentou a verdade. Kant está para o entendimento, Platão para a contemplação (Koßler, 2018, p. 15).

Conforme a interpretação de Koßler, a contemplação, algo que não depende da faculdade cognitiva do entendimento, não é exasperada por tal faculdade e, como efeito, há o esvaziamento da mente, por assim dizer, que permite que se chegue à contemplação. Desta maneira, Kant, com seu criticismo, realizou que a vida fenomênica não revela a realidade, porém não avançou em direção daquilo que, então, revela. Platão desempenha, neste quesito, papel mais importante que Kant para o sistema schopenhaueriano, pois, pode-se afirmar com segurança, que, em grande medida, a leitura dos textos platônicos ajudaram Schopenhauer a desenvolver sua ideia de contemplação e seus predicados.

Ainda na primeira seção desta dissertação, demonstrei a relação que Schopenhauer tinha com Goethe. Para além do trabalho filosófico que eles realizaram juntos, Schopenhauer também admirava o poeta. Koßler também aponta para esta admiração e diz também que Goethe era justamente o contrapeso (*Gegengewicht*) necessário para a filosofia de Kant. Assim, Koßler entende o verdadeiro criticismo como a capacidade cognitiva da contemplação no que diz respeito à possibilidade de se conhecer a verdade através da separação entre consciência melhor e consciência empírica. Segundo o comentador, o processo que Schopenhauer advoga é de redução do intelecto a uma mescla entre entendimento e razão. Mais adiante, na filosofia de Schopenhauer, o entendimento passa a ser visto como conhecimento abstrato e a contemplação, conhecimento intuitivo (Koßler, 2018).

Poderíamos, então, afirmar que a o verdadeiro criticismo refere-se à doutrina da consciência melhor? Outrossim, pode-se afirmar que a consciência melhor se equipara ao conceito de *Besonnenheit*? Vejamos:

Minha única objeção contrária diz respeito à equiparação da doutrina da consciência melhor com o verdadeiro criticismo, pois enquanto a doutrina da consciência melhor é mais uma vez abandonada em 1814, o projeto mais antigo do verdadeiro criticismo avança conteudisticamente rumo à filosofia madura, apesar de o conceito mesmo não mais entrar em cena. A consciência melhor revela-se como solução intermediária, caso sejam consideradas as consequências ulteriores da crítica ao criticismo kantiano (Košler, 2018, p. 16).

De imediato, o estudioso descarta que a doutrina da consciência melhor e o verdadeiro criticismo sejam a mesma coisa. Ao passo que o termo *consciência melhor* é abandonado por Schopenhauer, o verdadeiro criticismo, em sua essência, avança até a filosofia madura do filósofo. O resultado do verdadeiro criticismo é o endosso da possibilidade de se chegar ao domínio do suprassensível. Desse modo, então, a consciência melhor se insere na discussão, sendo o elo de ligação entre os humanos e isto que está para além dos fenômenos. A contraposição do conhecimento abstrato à contemplação intuitiva é a consciência melhor e ela, por seu turno, referida por Košler como *genialidade*, não está para o conhecimento racional como consequência dele. Antes, trata-se de um outro conhecimento intuitivo totalmente apartado dele (Košler, 2018, p. 17).

Assim, tanto a intuição contemplativa quanto a intuição intelectual são ligadas ao entendimento, ou seja, à faculdade cognitiva, e não se entrelaçam com a consciência melhor, a não ser como facilitadores para que a ela se chegue. O princípio de individuação do qual falei na subseção 2.1.1, estabelece que a intuição empírica deve ser por ele balizada, ou seja, o espaço e o tempo permitem que tal intuição da experiência aconteça. No caso da intuição estética, vale dizer, a contemplação estética, ela diferencia-se pelo fato de apreender as coisas independentemente do princípio de individuação, isto é, independente do espaço e do tempo e, com isso, da causalidade.

Outra possibilidade, apontada por Košler, de se chegar a desenvolver a melhor consciência é através da compaixão e da santidade, pois elas permitem uma visão transparente do princípio de individuação. Ao conseguirem ultrapassar o princípio, através da independência, em diferentes graus, do intelecto, consegue-se, de modo figurativo, acenar para a coisa em si que, neste momento, deixa de ser, se retrai, foge. Assim, é possível compreender que, segundo Schopenhauer, apesar da compreensibilidade da coisa em si, desvendá-la por completo simplesmente é impossível (Košler, 2018). Conforme entendida

pelo comentador, a coisa em si schopenhaueriana não é uma substância escondida, mas, sim, uma premissa para desvendar o enigma da existência. Assim, chegar à consciência melhor não é uma tarefa fácil, mas possível em certa medida, desde que se observe o fio condutor da primazia da vontade sob o intelecto, isto é, desde que a via correta na aquisição de conhecimento seja respeitada à ponto de propiciar este encontro que, no fundo, busca desvendar nossa própria essência, nosso caráter.

Pedreira e Santana (2010) tiveram como objetivo demonstrar, igualmente a como tenho pretendido aqui, a secundariedade do intelecto em relação à Vontade. O argumento deles usa como base a *exterioridade* do princípio metafísico da vida que, por conseguinte, não concebe nenhum tipo de alteração no caráter humano, logo, não pode endossar uma ética prescritiva. Uma vez que o intelecto é, cito mais uma vez, servo da Vontade, dando-lhe as informações que ela precisa para dirigir todo o querer, a razão não pode controlar nossas decisões. Os autores, então, endossam que ao intelecto cabe apenas a função de modificar o caminho através do qual a Vontade se manifesta e isto é muito significativo.

Deste modo, pode-se entender que, apesar de não ter o privilégio de ser a primeira a comandar o agir do homem, a razão faz com que o humano seja “capaz de conhecimento, tomando consciência da sua finitude e subserviência à Vontade metafísica cuja objetividade mais perfeita é a vontade humana”<sup>118</sup>. A partir disso, compreende-se que o conhecimento do próprio caráter é aquilo em que se resume a educação do intelecto. Trata-se de modificar o caminho, mas, jamais, o alvo. O intelecto “é suscitado por ela [*a vontade*] como aquele que deverá se desenvolver para pôr em marcha os seus interesses, como também vem a lhe causar grandes insatisfações, pois a retirou do seu curso instintivo, como é perceptível nos animais”<sup>119</sup>. As decepções que a Vontade tem com o intelecto se dão através do desenvolvimento da racionalidade. Como os animais não desenvolvem racionalidade, a Vontade não sai do seu curso e não deixa de ser instintiva. Nos humanos, ela, apesar de manter sua força instintiva, tem uma pedra no caminho que é a razão *tentando* guiar o melhor caminho para que ela atinja seu alvo. Como diz Cacciola (1994), o intelecto, diferentemente da Vontade, se desenvolve lentamente (CACCIOLA, 1994 *apud* PEDREIRA; SANTANA, 2010) e, por isso, somos muito mais Vontade do que razão durante os primeiros anos de vida e nosso querer não é intermediado pelo intelecto. Cabe, aqui, a pergunta que tentarei responder com base no que foi discutido até este ponto do trabalho e no que pretendo

---

<sup>118</sup> PEDREIRA, A. L. S. e SANTANA, K. B. *A educação do intelecto em Schopenhauer*, p. 6.

<sup>119</sup> *Idem*, p. 8, grifo meu.

esclarecer até o final desta subseção: se o intelecto cumpre a função de, ao menos, tentar guiar o melhor caminho, isto é, o caminho moralmente aceitável, podemos dizer que cabe ao intelecto propiciar o caminho para a consciência melhor?

A educação desempenha papel fundamental neste processo, pois, através dela, encontramos inibidores das *manifestações antimorais da vontade*. Schopenhauer e Kant concordam com a impossibilidade de correção do caráter inteligível, da vontade, e é a partir deste ponto que Schopenhauer desenvolve sua teoria dos *caracteres* (PEDREIRA; SANTANA, 2010). Os comentadores lançam uma pergunta sobre a Vontade: por que se objetivou, quando poderia permanecer na eternidade? Sim, é interessante pensar sobre tal pergunta que carece de uma resposta. Semelhantemente a esta pergunta, ao meu ver, também carente de resposta, Salviano (2005) afirma que “o sofrimento que foi posto na vida, não se sabe como”<sup>120</sup>, pode ser explicado, mas não completamente desvendado, já que, como dito anteriormente, não se trata de uma substância, mas, sim, de uma chave metafísica. Realmente, segundo Koßler (2018), Schopenhauer não esclarece isso, pois, novamente, não fazer nenhuma declaração positiva sobre o transcendente é primordial para entendermos a filosofia de Schopenhauer.

A dificuldade inerente à educação do intelecto está justamente na tentativa de controlar as disposições da Vontade. Então, não temos uma saída? Somos apenas marionetes da Vontade? Apesar do *crescendo*, a resposta não é tão animadora. Por mais que tenhamos um intelecto bem desenvolvido, isto é, bem educado através das intuições verdadeiras, ou seja, aquelas que revelam a realidade efetiva do mundo, ainda assim, o máximo que conseguimos é, talvez, escolher o melhor caminho para atender os objetivos da nossa vontade. Nosso caráter inato permanece intacto. Porém, segue agora a esperança não tão animadora:

Na estética, na moral e no ascetismo de Schopenhauer, encontram-se tipos psicológicos superiores, a saber, o gênio, o compassivo e o asceta, que possuem uma disposição inata para desenvolverem sua aptidão. O gênio seria aquele que consegue, por um excesso de inteligência, libertar-se da servidão perversa da vontade, não mais estabelecendo com os objetos uma relação de interesse, pois consegue contemplar a Ideia, isto é, o caráter essencial de todas as coisas, embora em ambas as situações, ainda se trate de um conhecimento ligado ao princípio de razão (PEDREIRA; SANTANA, 2010, p. 13).

Chamo de esperança não tão animadora porque, como observa-se no trecho acima, trata-se de uma solução que vem através de uma disposição inata, ou seja, não podemos simplesmente escolher tê-la, tampouco podemos propiciar isto a outras pessoas. Nota-se que,

---

<sup>120</sup> SALVIANO, J. O. S. *Desconfortável consolo: a ética niilista de Arthur Schopenhauer*, p. 85.

segundo os comentadores, através do gênio, ou seja, uma inata propensão a um excesso de inteligência, conseguimos nos libertar do jugo da Vontade. Os outros tipos psicológicos, a saber, o compassivo e o asceta são, respectivamente, aquele que consegue acessar a própria essência da qual o outro é constituído, ou seja, consegue encontrar a si mesmo nos outros; já o terceiro ultrapassa a ética, pois ele *renuncia* a necessidade de atender à vontade, buscando a todo custo a negação da vontade, mas definha-se aos poucos (PEDREIRA; SANTANA, 2010). Porém, vale ressaltar, conforme argumenta Salviano (2005), “o suicida não nega a Vontade, mas sim os obstáculos da vida (...) não é uma negação da vontade, mas sim uma manifestação extrema do querer”<sup>121</sup> e, com esta atitude a pessoa acaba eliminando qualquer chance de encontrar uma libertação relativa.

A afirmação consciente da Vontade ocorre “quando, na sua manifestação, no mundo e na vida, ela vê a sua própria essência representada a si mesma com plena clareza, esta descoberta não para de modo nenhum o seu querer: ela continua, todavia, a querer esta vida cujo mistério se desvenda assim perante si, já não como no passado, sem se dar conta, e através de um desejo cego, mas com conhecimento, consciência, reflexão (*Besonnen*) (SCHOPENHAUER, 1980 *apud* SALVIANO, 2005, p. 97).

Conforme explica Salviano (2005), as atitudes humanas são expressões da Vontade e a *afirmação consciente*, descrita acima, difere da *afirmação inconsciente*, que segue a motivos de maneira cega, e da *negação*, que, conforme demonstrado no parágrafo anterior, não endossa o suicídio, mas é o auge da vida ética. Neste caso, também, demonstra Salviano (2001), Schopenhauer não assume o compromisso de resolver todos os enigmas do mundo. O que interessa para este ponto do trabalho é a atitude de aceitação consciente da vontade, que se trata de um conhecimento que é produto da *reflexão*. Assim como demonstrado na subseção 2.1.2.1, mais uma vez, a palavra utilizada é *besonnen*. Apesar de agirmos movidos pelos motivos, após a aplicação da qualidade que pressupõe este tipo de reflexão, não será um modo de agir cego.

Sendo o caráter empírico o resultado da objetificação da Vontade inalterável, ele é, então, irracional. Trata-se de um fenômeno natural. O resultado de se se guiar sem reflexão gera uma vida cheia de frustrações. Quando não se tem clara consciência daquilo que se pode fazer bem como daquilo que se quer fazer, ou seja, conhecimento do seu caráter empírico, dificilmente haverá a recusa, por parte do ser humano, a algo, que pode ser, por exemplo, um objeto de desejo ou uma ação, em função de se atingir outro fim (SALVIANO, 2005, p. 98).

---

<sup>121</sup> *Idem, ibidem.*



A Vontade, por ser cega, nos impede de querer ponderar sobre o assunto e, portanto, se faz necessária a reflexão sobre nossas ações.

A reflexão sobre nossas ações se dá, evidentemente, no espaço e no tempo, no mundo empírico, ou seja, as experiências que temos nos ensinam, caso nosso intelecto tenha sido preparado para isso. Caso não tenhamos tido o correto desenvolvimento fisiológico do intelecto, bem como a apreensão do mundo a partir das intuições, como dita a pedagogia schopenhaueriana, nossas ações continuarão a ser meramente guiadas por motivos que desconhecemos e, dificilmente, conseguiremos impor alguma mudança neste percurso. Nisto resume-se a aquisição de caráter, melhor, caráter adquirido. Deste modo, já que, colocando de lado os tipos superiores, a saber, o gênio, o compassivo e o asceta, o resto da humanidade não tem propensão a eles e precisa se apegar à educação do intelecto como forma de adquirir caráter e, assim, passar pela estreitíssima fresta, deixada por Schopenhauer na sua filosofia, em direção ao agir moral, da melhor consciência e da prudência. No caso do gênio, ele não se relaciona com os objetos através de interesse, ou seja, através de ações egoístas. Esta é, com certeza, uma atitude a ser imitada. Entretanto, mesmo o gênio, com sua propensão à genialidade precisa ser desenvolvido e, assim, como o caráter adquirido precisa da cultura, que pode ser proporcionada através da Educação, o gênio também precisa das condições necessárias para que seu surgimento se torne possível.

Na próxima seção tentarei demonstrar como a leitura de Nietzsche sobre Schopenhauer pode contribuir para o surgimento do gênio. Note-se aqui, que estamos agora avançando até a contemporaneidade do final do século XIX, conforme proposta previamente apresentada, com intuito de chegar gradativamente mais perto do nosso tempo.

## 2.2 SCHOPENHAUER COMO MESTRE DE NIETZSCHE

Seguindo o fio condutor aqui proposto, passarei agora a tratar do influxo schopenhaueriano exercido em Nietzsche que via em Schopenhauer o melhor modelo de educador e filósofo. Educador, por ter absorvido grande parte de sua filosofia e, propriamente, filósofo, por ter sido autor de uma filosofia sincera e verdadeira. Para Bittencourt (2009), uma dessas notadas influências é a relação entre o princípio de individuação schopenhaueriano, no qual a mesma Vontade una se objetifica em todos os objetos da realidade sendo assim

responsável pela multiplicidade dos seres no mundo empírico e o apolinismo<sup>122</sup>, encontrado na obra *O nascimento da tragédia no espírito da música* (1872). Será utilizado aqui o ensaio *Schopenhauer como educador*, publicado por Nietzsche em 1874, e que faz parte de uma série de quatro ensaios intitulada *Considerações Extemporâneas*<sup>123</sup>.

Nietzsche inicia sua obra acusando o homem moderno de se esconder atrás das convenções que subjazem o modo de se portar em sociedade. Segundo ele, esta atitude impede que o homem seja dono de si mesmo e de seu pensamento. Salvo apenas estão os artistas que “odeiam essa conjunção negligente de comportamentos emprestados e opiniões postiças e desvelam o segredo, a má consciência de cada um, a sentença segundo a qual cada homem é um milagre único (...)”<sup>124</sup>. Isto faz referência, como pode-se notar, ao *caráter único* do humano que não deve ser desprezado pelos grandes pensadores. A libertação das opiniões e do medo é o que faz, segundo o pensador, alcançarmos a felicidade destinada ao ser humano. De acordo com o texto, afastar-se do gênio (da arte) causa desolação e repugnância. Trata-se de uma crítica ao homem de seu tempo que vive sob o que diz a opinião pública. Para Nietzsche, o que se constitui como o melhor para o homem, dada a decadência da sociedade observada pelo pensador, é não se sentir um cidadão daquele tempo, logo *extemporâneo* (NIETZSCHE, 2018).

O parecer do filósofo é direcionado aos humanos que ocupam o mundo, mas não se apoderam de sua própria existência, ou seja, passam pela vida apenas seguindo regras impostas sem nunca se voltar para si e questionar sua permanência e função no mundo. Isto se evidencia pela exortação que ele faz ao leitor, solicitando que ele se torne *timoneiro* e não mero expectador marginal observando os fenômenos da vida, ou, em suas palavras, que se evite resumir a vida em uma “causalidade irrefletida”<sup>125</sup> (*gedankenlosen Zufälligkeit*), pois perderemos este momento único, isto é, a vida individual vai passar, quer tomemos o controle do leme quer não.

A fim de não se tornar uma mera *causalidade irrefletida*, Nietzsche exorta-nos a buscar nossa verdadeira essência e indica, também, que os verdadeiros educadores são aqueles que nos libertam das amarras de se ser uma mera existência sem consciência. Eles, os verdadeiros educadores, revelam o nosso verdadeiro e original sentido no mundo. Além disso,

---

<sup>122</sup> Termo originado a partir do deus grego Apolo. Representa ordem, razão, forma, harmonia, clareza e beleza na Mitologia Grega.

<sup>123</sup> Original *Unzeitgemässe Betrachtungen*.

<sup>124</sup> NIETZSCHE, F. CE III, p. 14.

<sup>125</sup> *Idem*, p. 15.

Nietzsche menciona que também cabe ao educador evidenciar qual seria esta matéria fundamental que, prossegue ele, é algo imutável (*Unbildbares*), ineducável (*Unerziehbares*), escondida (*schwer Zugängliches*), mas pulsante (*Gebundenes*) (NIETZSCHE, 2018, p. 17). O leitor deve se lembrar de que a natureza da Vontade schopenhaueriana já foi aqui, modestamente, explorada com o intuito de desvendar onde ela se encontra e como ela se manifesta, ou se objetifica, no mundo e, principalmente, no humano. Ora, temos aí a evidente impressão da influência schopenhaueriana, conforme notamos na citação a seguir:

(...) seus educadores não podem ser mais que seus libertadores. E esse é o segredo de toda formação: ela não provê membros artificiais, narizes de cera ou lentes para os olhos – muito pelo contrário, aquilo que pudesse oferecer esses presentes seria apenas uma miragem da educação. Ela é, na verdade, libertação, extirpação de todas as ervas daninhas, detritos e vermes que querem lesar o tenro germe das plantas, ela é emanção de luz e calor, o sussurrar efetuoso da chuva noturna, a imitação e culto da natureza sempre que esta se faz maternal e piedosa, ela é o arremate da natureza, o momento em que esta abdica de seus ataques cruéis e impiedosos e volta-se para o bem, o momento em que cobre com um véu as expressões de seu temperamento madraço e de sua triste falta de compreensão (NIETZSCHE, 2018, p. 17-18).

Nietzsche não economizou palavras neste primeiro capítulo de sua obra para deixar claro que ele se refere, na citação acima, ao exemplo que Schopenhauer foi para ele. A obstinação, própria, inclusive, de sua personalidade, que Schopenhauer tinha em favor da remoção das *ervas daninhas*, isto é, de tudo que representasse uma ilusão ou mentira dentro das instituições de Educação, demonstra a intensidade deste influxo em Nietzsche. Schopenhauer remava contra a corrente no seu tempo e isto apresenta os motivos para que a descoberta de sua filosofia tenha ocorrido tardiamente em sua perspectiva de vida. A descrição de formação que Nietzsche faz pode ser vista na tentativa schopenhaueriana de denunciar o que, para ele, se tratava de sofismas e repetições vazias. Não se trata de Schopenhauer ter sido simplesmente contrário à filosofia de seus contemporâneos. Antes, trata-se dele ter tido a coragem para denunciar, por muito tempo sem ser ouvido, a maneira que a sociedade tratava a Educação e a Filosofia<sup>126</sup>.

---

<sup>126</sup> Conforme abordado por Cacciola (2011), no trabalho *Sobre a Filosofia universitária*, Schopenhauer mantém uma postura de crítica radical em relação ao estado atual do ensino de filosofia nas universidades. Essa crítica busca principalmente a distinção entre a filosofia e o saber dominante da época, a teologia. No entanto, diferentemente de seu predecessor Kant, Schopenhauer parece encarar esse conflito como irremediável, a menos que indivíduos dotados de habilidades excepcionais, ou seja, aqueles com genialidade filosófica, consigam se libertar das restrições da Vontade. Dessa forma, as contundentes críticas do filósofo alemão em relação aos professores de filosofia de seu tempo têm como propósito evidenciar que esses educadores buscavam meramente o reconhecimento público, sendo rotulados por Schopenhauer como sofistas, mencionando-os nominalmente: Fichte, Schelling e Hegel. Isso representa um retorno à perspectiva de Kant, porém com considerações significativas. Schopenhauer argumenta que Kant era um gênio solitário que se iludiu quanto ao progresso moral da humanidade (Cf. CACCIOLA, 2011).

Nietzsche aborda a questão moral na educação. Sua insatisfação com este assunto é notável, pois, segundo ele, seus contemporâneos – e aqui podemos pensar se, talvez, os nossos também – apenas reproduziam costumes e tradições. Como consequência dessa replicação de comportamento mecânico, as escolas e os educadores também passaram a ignorar a formação moral. Nietzsche estabelece uma razão para isso ter acontecido:

Por conta da estatura de seu ideal, o cristianismo suplantou de tal maneira o sistema moral antigo e a naturalidade que predominava uniformemente em toda parte que nos tornamos obtusos e enojados em relação a essa naturalidade; mais tarde, porém, como ainda se reconhecia o melhor e o mais elevado, embora isso não pudesse mais ser alcançado, já não era possível retornar ao bom e ao elevado, ou seja, à virtude antiga, por mais que se quisesse. O homem moderno vive no interior dessa oscilação entre cristandade e antiguidade, entre um cristianismo dos costumes intimidado ou mendaz e uma antiquização igualmente acovardada e acanhada – e se sente mal aí; o medo herdado diante do que é natural e, por outro lado, o renovado estímulo disso que é natural, o desejo de encontrar repouso em algum lugar, a impotência de seu conhecimento, que titubeia entre o bom e o melhor, tudo isso produz, na alma moderna, uma inquietude e uma confusão que a condenam a ser infértil e infeliz (NIETZSCHE, 2018, p. 23).

Mais uma vez, assim como se deu com Schopenhauer ao analisar a ética kantiana, a moral cristã virou pauta para Nietzsche. Para ele, a sociedade não conseguia se libertar desta moral fortemente suplantada e tampouco da antiguidade que, segundo ele, fez com que o homem moderno tivesse medo do que é natural. Ao mesmo tempo, o humano moderno tentou seguir em frente, nesta oscilação, reciclando o estímulo em direção à natureza, mas sem conseguir se desapegar dela ou de suas tradições. Nietzsche buscava um filósofo como educador que fosse capaz de ensinar a ética verdadeira, capaz de romper com a moralidade tradicional.

Um ponto que distancia Schopenhauer de Kant, segundo Nietzsche, é o fato de Kant ter levado uma vida acadêmica e astuciosamente conformada à moral cristã. Para Nietzsche, o exemplo que Schopenhauer deixou é contrário ao conformismo. Provas disso, de acordo com o que cita Nietzsche, são as poucas concessões feitas por Schopenhauer à casta de eruditos e a independência do Estado e da sociedade. Como demonstrado no capítulo anterior, Schopenhauer buscou a aprovação, ao menos, do público universitário, mesmo não hesitando em abandonar a carreira acadêmica assim que o embargo à herança foi retirado. Nietzsche parece ter razão, ele era um filósofo extemporâneo e, como tal, lidou com a dificuldade de pertencer a um momento histórico, mesmo que seu pensamento não traduza completamente este influxo. Era comum na Alemanha do século XIX que se dissesse que a Ciência (pura) era a mais alta corte de conhecimento e a ela estariam ligadas todas as outras ciências. Kant também endossava algumas dessas ideias e, por isso, este aspecto da influência moderna não

atingiu Schopenhauer que evidenciou isto através da crítica que empreendeu contra seu mestre. O intuito de Nietzsche era informar que a filosofia precisava *desaprender* a ser ciência *pura*. Com isso, ele reconhece que Schopenhauer já havia lançado luz sobre este caminho, ou seja, inaugurando a primazia das intuições sobre o intelecto.

Para Nietzsche (2018), o ser humano deve olhar para dentro de si com o intuito de conhecer a si mesmo, suas falhas e limitações e, em posse desse *autoconhecimento*, desvendar os “antídotos e consolações”<sup>127</sup> (*Gegenmittel und Tröstungen*) que são, segundo ele, o sacrifício (*Hinoferung*) e a compaixão (*Barmherzigkeit*) que revelam as atitudes asceta e compassiva demonstradas em Schopenhauer. Sem esconder as cores da Filosofia de seu mestre, Nietzsche se refere à resignação como meta a ser alcançada sob jugo da filosofia schopenhaueriana a fim de se alcançar o bem de *todos*.

Todo homem costuma encontrar em si certa limitação, tanto de seu talento quanto de sua vontade ética, o que lhe enche de anseio e melancolia; e assim como, partindo do sentimento de sua pecaminosidade, ele anseia pela santidade, do mesmo modo, como ser intelectual, ele carrega uma profunda aspiração pelo gênio que há em si. Essa é a razão de toda verdadeira cultura; e se, por esse termo, entendo o anseio dos homens por renascer como santos e como gênios, sei que não é preciso ser budista para compreender esse mito. Onde quer que encontremos talento sem esse anseio, seja no círculo dos eruditos, seja entre os assim chamados homens cultos, ele nos causa repugnância e asco; pois suspeitamos que tais homens com todo seu engenho, não apenas deixam de promover como até mesmo entram uma cultura de formação e a produção do gênio – ou seja, a meta de toda cultura (NIETZSCHE, 2018, p. 37-38)

O reconhecimento da limitação humana, tanto no talento (*Begabung*) quanto na vontade ética (*sittlichen Wollens*), revela duas observações importantes. A primeira é a necessidade de se propiciar as condições necessárias para o bom desenvolvimento do intelecto, pois, é através dele que os talentos se consolidam, isto é, o talento é racional e, por isso, permanece escravo da vontade. Se este cuidado com o desenvolvimento do intelecto não acontecer, ou, por alguma outra razão disposta no espaço e tempo, acabar não se efetuando, as imperfeições do intelecto intensificarão as limitações dos talentos. A segunda observação importante é sobre a imperfeição da vontade moral. Ora, conforme discutido anteriormente, nosso agir não é livre e depende de uma Vontade que é irracional. Como resultado disso, sofremos. Este anseio gerado pela imperfeição humana, nos faz almejar nossas aspirações. Conforme vimos em Schopenhauer, nascemos com nossas tendências já determinadas pela Vontade e, por isso, é natural que algumas pessoas aspirem à santidade, pois têm dentro delas um anseio que as faz querer se distanciar de sua imperfeição. No caso do gênio, nascer com

<sup>127</sup> NIETZSCHE, *Considerações extemporâneas*, III, p. 37.

esta aspiração à genialidade significa ter que, igualmente, buscar desenvolver esta predisposição. No § 36 de *O mundo como vontade e representação*, tomo I, Schopenhauer explicita um diferencial esclarecedor entre o talentoso e o gênio:

O conhecimento do gênio, no entanto, não está orientado para tais relações. Disso se segue que alguém, enquanto for prudente, não é genial, e um homem de gênio, enquanto o for, não é prudente. – Por fim, o conhecimento intuitivo, em cujo domínio se encontra a Ideia absolutamente, está, em geral, numa oposição direta ao conhecimento racional ou abstrato conduzido pelo princípio de razão de conhecer. Todos sabem que é raro encontrar grande genialidade de par com a racionalidade proeminente, mas antes, pelo contrário, indivíduos geniais muitas vezes estão submetidos a afetos veementes e paixões irracionais. O fundamento disso, todavia, não é a fraqueza da razão, mas em parte energia incomum do fenômeno todo da Vontade que é o indivíduo genial e que se exterioriza mediante grande veemência de todos os atos volitivos; em parte também reside no fato de, no gênio, o conhecimento intuitivo ser preponderante em relação ao abstrato, por meio de sentidos e entendimento (SCHOPENHAUER, 2005, p. 259).

Schopenhauer se refere a relações com o mundo que exigem um determinado predomínio da razão, ou seja, que a vontade não seja tão veemente. O talentoso é prudente (*klug*). O termo usado por Schopenhauer no original faz também referência a inteligência no sentido intelectual. É ao conhecimento intuitivo que Schopenhauer atribui a fonte da genialidade. Apesar de ser raro encontrar indivíduos em que a racionalidade e a genialidade coabitam, ainda assim, a existência do gênio não é decorrente de uma défice de inteligência, mas, sim, decorrente de maior veemência da Vontade. Isso acarreta a hegemonia do intuitivo em detrimento do abstrato. O gênio consegue, então, ser mais objetivo e, por vezes, é encarado como imponderado no que diz respeito a expor o que lhe parece verdade sem pensar duas vezes. Retomemos o trecho de Nietzsche.

A pessoa talentosa, por ser puramente inteligente, deve aspirar à genialidade. Na maioria dos casos, porém, encontramos humanos inteligentes, mas sem este anseio (*Verlang*). Portanto, sobretudo em meio aos homens cultos, esse anseio pela genialidade não está presente e, como consequência, eles impedem que a cultura se desenvolva. Como consequência, então, o gênio não pode se desenvolver, pois, conforme o pensador afirma ao final do trecho selecionado, *hier ist die Wurzel aller wahren Kultur* (eis aqui a raiz de toda cultura verdadeira).

Para Nietzsche, a busca pela verdade é angustiante para quem parte da filosofia kantiana, como foi o caso de Schopenhauer, mas apenas se esta pessoa intencionar ir mais além do que apenas fazer ligações racionais. Pontuando que Schopenhauer conviveu com a solidão, Nietzsche afirma que seu mestre, apesar de estar impregnado com o espírito da época

em que viveu, ou seja, estar embebido com os ares do Romantismo, ainda assim, ele buscou “ser livre e ser completamente ele próprio”<sup>128</sup>, ou seja, ilustrando que o filósofo da vontade não foi um filho do seu tempo, mas, sim, um *enteado*, Nietzsche aponta para Schopenhauer como aquele que aspirava por uma natureza mais forte, por uma humanidade mais sadia e simples (NIETZSCHE, 2018). Isto é verdade em relação à filosofia de Schopenhauer e também à sua própria vida. O diferencial schopenhaueriano em retirar da racionalidade a primazia na aquisição do conhecimento pode justificar a razão de ele não ter atingido o reconhecimento que ele perseguiu durante quase toda a vida. Por isso, pode-se dizer, Nietzsche considerava Schopenhauer extemporâneo. Sua extemporaneidade, isto é, sua cisão com seu tempo, o levou a investigar o reino da *physis* tão profundamente que foi capaz de desvelar o *gênio*. Para Gois (2017), na obra de Nietzsche, é possível compreender a figura do Schopenhauer educador ligado à figura do artista.

A empreitada, a partir do § 5, é provar como o ideal de homem moderno visto por Nietzsche em Schopenhauer, de fato, pode educar. Nós nos assemelhamos aos animais, pois, assim como eles, apesar de nunca desenvolverem a racionalidade para se voltarem para o seu sofrimento e entendê-lo metafisicamente, sendo assim condenados a viver uma existência de sofrimento sem ao menos saber por que tal condição lhes é imposta, nós também agimos por *ímpeto cego*, embora possuamos racionalidade. São, então, os verdadeiros homens, a saber, os filósofos, artistas e santos, que nos fazem emergir, mesmo que brevemente, nossas cabeças para, ao menos, observar onde estamos profundamente submersos. Nietzsche, seguindo o que fora antes inferido por Schopenhauer, diz que podemos olhar acima de nós mesmos por breves instantes, mas nunca alcançar o que está acima de nós. Isto faz referência aos breves momentos em que podemos, mesmo que raramente, nos libertar da vontade. Como então é possível alcançar este ideal de homem schopenhaueriano?

Esse é o pensamento fundamental da *cultura*, na medida em que ele só sabe atribuir a cada um de nós uma única tarefa: *promover a produção do filósofo, do artista e do santo dentro e fora de nós e, desse modo, trabalhar para o arremate da natureza*. Pois a natureza necessita tanto do filósofo quanto do artista para uma finalidade metafísica, qual seja, para alcançar seu próprio esclarecimento sobre si mesma, de modo que ela finalmente tenha diante de si, como uma estrutura pura e acabada, aquilo que nunca lhe é dado ver claramente na inquietude de seu devir – portanto para o seu autoconhecimento (NIETZSCHE, 2018, p. 67-68).

---

<sup>128</sup> *Idem*, p. 43

A cultura “é filha do autoconhecimento de cada indivíduo e da insatisfação consigo próprio”<sup>129</sup>. Pode-se ver nisto, a relação com a afirmação consciente da Vontade. Neste processo, como já abordado aqui, a Vontade vê a si mesma representada de maneira clara, mas sem deixar de ter o *latente querer*, que é próprio dela, e que gera vergonha ao desvelarmos nossa própria essência. Este processo só é possível através de profunda reflexão (*besonnen*). É preciso lutar contra tudo o que não reconhece a meta da cultura que é a produção do gênio (NIETZSCHE, 2018, p 73-74). Ademais, Nietzsche destaca que “enquanto a cultura for compreendida como essencialmente promoção da ciência, ela passará ao largo do grande homem sofredor com frieza impiedosa, porque a ciência vê em toda parte apenas problemas no conhecimento”<sup>130</sup>. A discrepância aqui é enorme. Ao passo que os eruditos, a quem se dirige principalmente a crítica de Nietzsche, enxergam apenas o mérito na resolução de problemas do conhecimento científico, a cultura busca o surgimento daquele capaz de contemplar os problemas do conhecimento intuitivo, que é de onde surge o conhecimento abstrato. Entre as características do erudito, destaco aqui o sustento como motivação e o medo da desaprovação de seus pares. Isto os faz viver dentro de uma bolha intelectual onde o conhecimento intuitivo não consegue penetrar. Nota-se nisto a rivalidade entre o gênio e o erudito.

Nietzsche vê na criação familiar de Schopenhauer elementos necessários para o surgimento do gênio. Ele destaca a atitude do pai do filósofo como sendo aquela que propiciou o nível cultural necessário para seu desenvolvimento sensível. As muitas viagens, o contato direto com as coisas do mundo e com as pessoas fez Schopenhauer desenvolver um senso crítico semelhante àquele do gênio, em que não há entraves para se dizer a verdade e, por vezes, sem ponderação no sentido de não se preocupar com os resultados (NIETZSCHE, 2018, p. 100). Assim, ao filósofo da Vontade foi dado o benefício de não ter sido criado para uma vida erudita. Nietzsche destaca a direção que a vida de Schopenhauer teria tomado, caso ele tivesse virado o comerciante idealizado pelo seu pai. Kant tinha a propensão ao gênio, mas, ataca Nietzsche, permaneceu em um *casulo* extraindo de conceitos o conhecimento, ao passo que a característica de um filósofo que Nietzsche valoriza aqui é o autoconhecimento e o encontro da própria essência com o seu exterior (NIETZSCHE, 2018, p. 101-102). Em outras palavras, o encontro de si consigo mesmo.

---

<sup>129</sup> NIETZSCHE, *Considerações extemporâneas* III, p. 72.

<sup>130</sup> *Idem*, p. 82.



Não é de se admirar que Schopenhauer tenha ofendido um grande número de eruditos de seu tempo. Visto como uma característica do temperamento do filósofo, o frequente ataque de Schopenhauer tinha como alvo o que Nietzsche classifica com erudição, isto é, a promoção da cultura que objetivava o acúmulo de dinheiro, o atendimento às exigências do Estado e, como consequência, a supressão do surgimento do gênio. Na última seção da III Extemporânea, Nietzsche demonstra, de maneira mais clara, como propiciar o surgimento do gênio filosófico.

(...) livre hombridade de caráter, conhecimento precoce acerca dos homens, nenhuma educação erudita, nenhuma constrição patriótica, nenhuma pressão para o ganha-pão, nenhuma relação com o Estado – em suma, liberdade, sempre liberdade: o mesmo elemento prodigioso e perigoso no qual puderam crescer os filósofos gregos (NIETZSCHE, 2018, p. 105)

Os filósofos gregos puderam desfrutar de uma liberdade de pensamento que não esteve disponível por toda a história. Nietzsche aponta esta liberdade como imprescindível para o surgimento dos filósofos. Notadamente há a necessidade de não fazer concessões ao Estado e não permitir que o Governo seja o responsável pelo surgimento de pensadores, pois isso pode gerar meros funcionários que não estão preocupados com o conhecimento, mas, unicamente, com a manutenção de sua posição. A liberdade de pensamento à qual Nietzsche se refere liga-se inteiramente com o teor do ensaio *Sobre a Filosofia Universitária*, onde Schopenhauer empreendeu uma crítica semelhante à de Nietzsche. Direcionadas a Fichte, Hegel e Schelling, as críticas vão desde a imputar a eles o título de sofistas até acusa-los de servirem aos interesses do Estado.

Vejamos o que diz Gois (2017):

Este escrito nos leva a refletir sobre a seguinte situação. Por um lado, cabe pensar sobre que tipo de educadores os espíritos livres tiveram, o que implica considerar quais seriam suas condições ideais de educação. Por outro, cumpre entender que tipo de educadores criam os espíritos cativos, isto é, os homens escravos do seu tempo. De uma parte, temos Schopenhauer como modelo de educador dos espíritos livres, sendo ele próprio um deles, enquanto que, de outra, temos os filósofos de cátedra, que afirmam ainda mais o pensamento de rebanho. A lição que Nietzsche deixa é a ideia de que só um espírito livre é capaz de educar para a excelência (GOIS, 2017, p. 64)

É possível entender, a partir do trecho, que é preciso haver educadores livres para, então, ser possível gerar *espíritos livres*. Ora, o exemplo de Schopenhauer é curioso, pois, sendo verdade o que está descrito acima, então, quem foi o educador libertador de Schopenhauer? Pode-se sugerir, então, que o espírito libertador que nossos discentes precisam pode ser apresentado de outras maneiras que não pela educação formal. No caso mencionado,

veja no próprio pai de Schopenhauer grande parte dessa função libertadora que, sem este propósito, acabou empurrando o filho para uma vida dedicada à filosofia. Mesmo com algumas ressalvas, ele fez isso por ter propiciado ao filho, sob o pretexto de que ele se preparasse para a vida de comerciante, a liberdade de viajar pela Europa, de viver em outro país aprendendo idiomas, de ter experimentado modelos de educação diferentes daquela praticada na Alemanha, enfim, de provar o mundo real.

Giacioia (2004) concorda que a crítica feita por Nietzsche está direcionada à pessoa que não busca libertar-se da opressiva artificialidade convencional, ou seja, que não procura viver de acordo com a sua própria consciência moral. Segundo a interpretação de Giacioia, é necessário um esforço sobre-humano para conseguir libertar-se das amarras que mantêm o homem moderno preso a costumes que não lhe pertencem. Portanto, uma vez que se trata de um esforço sobre-humano, Giacioia argumenta que não se trata meramente de uma volta ao interior de si mesmo. Ao afirmar que “tudo aquilo que nos cerca e acompanha, ao longo de nossa existência, presta testemunho indireto dessa nossa essência”<sup>131</sup>, o comentador indica que nossa essência, ou seja, aquilo que difere dos costumes consolidados da sociedade burguesa contra a qual Nietzsche fala, está presente em absolutamente tudo que nos cerca, em nossas afecções e experiências. Dessa forma, continua Giacioia, uma vez que o nosso processo de formação envolve inegavelmente a participação do outro, buscar nossa essência fora de nós mesmos se traduz em um retorno reflexivo a nós mesmos, o que, novamente, não é uma tarefa fácil. Assim, para Schopenhauer, “para que uma pessoa possa ser considerada como possuindo um caráter próprio, não são suficientes apenas seus impulsos e desejos”<sup>132</sup>. Giacioia estabelece uma relação entre a noção de caráter adquirido de Schopenhauer e a concepção de *si mesmo* expressa por Nietzsche na *III Extemporânea*. Entende-se, a partir disso, que a constituição de um caráter próprio exige a libertação que pode ser proporcionada a partir de nossos educadores.

Com efeito, para Schopenhauer, nem a intemporalidade do caráter inteligível, como modalização individual da unidade metafísica da vontade, nem a imutabilidade de sua manifestação fenomênica no caráter empírico não fornecem ainda o conhecimento de si, ou o caráter da pessoa, que só pode ser conquistado, adquirido por ela nas vicissitudes da vida. (GIACIOIA, 2004, p. 207)

Gacioia endossa, baseando-se tanto em Schopenhauer quanto em Nietzsche, que só conseguimos conquistar este caráter através de *combate e autossuperação*. “Nossos

---

<sup>131</sup> GIACIOIA, O. *Sobre tornar-se o que se é*, p. 203.

<sup>132</sup> *Idem*, p. 206.

educadores são os degraus de nossa auto-superação, os indicadores do caminho a seguir em direção ao autêntico sentido originário e a matéria fundamental de nossa ‘essência’”<sup>133</sup>. Schopenhauer como educador de Nietzsche representa a evitação de dois problemas para a educação: rendição da cultura às potências dominantes e concessões à aridez da erudição altamente especializada. Por isso, “a verdadeira tarefa da educação filosófica é a preparação para o encontro consigo mesmo”<sup>134</sup>.

Como, então, proporcionar de maneira prática um encontro dos nossos alunos com eles mesmos? O contato de Nietzsche com as obras de Schopenhauer causou nele, reconhecidamente, um impacto profundo. De acordo com suas próprias palavras, o retrato que ele fez de Schopenhauer é exemplar para aqueles que têm um ímpeto pela cultura. O próprio Nietzsche reconheceu que ele almejava “encontrar um verdadeiro filósofo como educador (...) que pudesse nos elevar acima da limitação própria à época e nos ensinasse novamente a ser simples e honestos no pensamento e na vida, a ser portanto extemporâneos”<sup>135</sup>. Sabe-se que, mediante as barbáries cometidas na sociedade de modo generalizado, é possível ver, através da educação, um caminho para a libertação em direção do autoconhecimento e da autonomia. Neste sentido, a cultura desempenha um papel fundamental nesta empreitada e, portanto, será meu objetivo, no capítulo seguinte, último desta exposição, demonstrar como a cultura a serviço da educação se relaciona com a filosofia de Schopenhauer.

---

<sup>133</sup> *Idem*, p. 208.

<sup>134</sup> *Idem*, p. 212.

<sup>135</sup> RODRIGUES, G; TRAJAN, T. *A extemporaneidade de Nietzsche*. In: NIETZSCHE, F. W. Considerações extemporâneas. Terceira Parte: Schopenhauer como educador, p. 127.

### CAPÍTULO 3: ALEGRIA NA ESCOLA SOB UM OLHAR SCHOPENHAUERIANO

*Há coisas que só se aprendem tarde; é mister nascer com elas para fazê-las cedo. E melhor é naturalmente cedo que artificialmente tarde.*

(Machado de Assis)

Desde os filósofos antigos até os contemporâneos, podemos identificar um considerável número de pensadores que se dedicaram e continuam a se dedicar à investigação da felicidade e à sua definição. Aristóteles (384-322 a.C.), ao sistematizar as ideias de seu mentor Platão (428/427-348/347 a.C.), sustenta que a felicidade consiste na completa ausência de sofrimento. Segundo ele, a busca pela felicidade através da mera satisfação de desejos ou prazeres físicos, mentais ou intelectuais resulta apenas em infelicidade.

É ela procurada sempre por si mesma e nunca com vistas em outra coisa, ao passo que à honra, ao prazer, à razão e a todas as virtudes nós de fato escolhemos por si mesmos (pois, ainda que nada resultasse daí, continuaríamos a escolher cada um deles); mas também os escolhemos no interesse da felicidade, pensando que a posse deles nos tornará felizes. A felicidade, todavia, ninguém a escolhe tendo em vista algum destes, nem, em geral, qualquer coisa que não seja ela própria (ARISTÓTELES, 1991, L1, §7).

Este capítulo se inicia com a citação acima, com mais de vinte séculos, para ilustrar que ao longo de milênios, a humanidade tem se debruçado sobre a questão da felicidade. Embora esse não seja necessariamente o foco deste trabalho, o termo será utilizado com frequência. O propósito aqui é lançar um olhar crítico sobre a felicidade no contexto escolar, conforme sugerido pela pedagogia de Georges Snyders, através da lente da filosofia schopenhaueriana, que, por sua vez, oferece poucas perspectivas para a realização da felicidade na vida humana, como sugerido no capítulo anterior.

Georges Snyders nasceu na França e, mesmo depois de se aposentar, continuou lecionando até a década de 1990, cerca de vinte anos antes do seu falecimento. Sua carreira teve muito prestígio e, como aluno, passou pela *École Normale Supérieure* e, como professor, pelas universidades de Nancy e Paris. Por ser judeu, ele acabou sendo enviado para Auschwitz em 1944 e isso, sem dúvidas, deixou marcas em sua vida que, mais tarde, foram refletidas em algumas de suas obras. O pesquisador já era amplamente reconhecido na França quando em 1971 e 1973 publica duas obras que o lançaram ao cenário mundial: *Pedagogia*

*progressista e Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*, respectivamente. Esta primeira parte de sua obra é reconhecida pela crítica feita aos movimentos *escolanovistas* e também à pedagogia tradicional. Conforme Giolo (1994), Snyders não adere às críticas à pedagogia tradicional promovidas pela Escola Nova, especialmente aquelas propostas por John Dewey (1859-1952), Édouard Claparède (1873-1940), Maria Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Alexander Neill (1883-1973) e Célestin Freinet (1896-1966). O autor não afirma que o pedagogo francês tenha descartado completamente o movimento que ele critica, mas sim que seu objetivo foi sintetizar as duas abordagens, preservando o que está em sintonia com o movimento progressista. (GIOLO, 1994, p. 4). No Brasil, conforme nos revela Vieira (2014), o pensamento *snyderiano* começou a ser difundido a partir de meados da década de 1970. Podemos notar a defesa que Snyders faz de uma escola que, além de não ser autoritária e que valorize a infância, se concentre mais nas classes sociais menos abastadas com o objetivo de despertar os indivíduos para a sua própria condição de oprimidos e isso revela, no pedagogo francês, uma inspiração marxista. Esta constatação já seria o suficiente para uma interlocução entre Snyders e Schopenhauer, pois, despertar os indivíduos para a própria condição pressupõe um autoconhecimento ou um olhar para si mesmo descrito no *caráter adquirido* explicado pelo filósofo alemão. Entretanto, antes de verificar se esta semelhança tem força suficiente para ser usada como argumento, analisarei as obras *Alegria na escola* e *A escola pode ensinar as alegrias da música?*, respectivamente publicadas em 1988 e 1991. Acredito que, embora o foco deste capítulo esteja direcionado para a segunda parte da obra do pensador francês, ainda seja possível compreender a essência de toda a produção de Snyders.

### 3.1 SOBRE A ALEGRIA NA ESCOLA

Ao iniciar o livro *A alegria na escola*, Snyders faz uso das palavras do filósofo Baruch Espinosa (1632-1677) para posicionar a alegria como um processo de transição entre estados, onde o próprio movimento é visto como um estado de alegria: “a alegria é a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior”<sup>136</sup>. Com isso, temos uma conceituação inicial da noção de alegria na obra de Snyders, e essa ideia será relevante para a pretendida comparação com o que é encontrado na filosofia de Schopenhauer. Igualmente relevante é o que se

---

<sup>136</sup> SPINOZA, *Éthique, III, XI, escólio*, apud SNYDERS, *A alegria na escola*, p. 19.

encontra nas linhas seguintes: “(...) a caminhada em direção à verdade, à apreensão do real, dá mais satisfação, abre mais esperança que permanecer na incoerência, no aproximativo, no indeciso”<sup>137</sup>. Este trecho possibilita a percepção de semelhanças com a idealização do filósofo como educador que, de acordo com Giacoia (2004), conduzirá o aluno à sua *genuína vocação*, equiparada aqui a uma jornada em direção à verdade. Como observado no capítulo anterior, o filósofo não se limitará a ensinar meras cópias distorcidas das coisas; em vez disso, possibilitará a produção de conhecimento por meio da aproximação com a essência das coisas. Nas palavras de Snyders, através da *apreensão do real*, obteremos maior satisfação. Vamos agora explorar um trecho sobre a concepção de satisfação na visão de Snyders:

A destreza na escala universal, catástrofes, insucessos, esperanças decepcionadas; em mim mesmo, dor de envelhecer, minhas longas meditações de culpa e de franqueza; ao meu redor, a extrema dificuldade de comunicar-me com os que me são mais caros, talvez justamente porque me sejam queridos. E quero dizer que há lugar para a satisfação. Mais precisamente, quero indicar a cultura como satisfação, como um dos meios de conquistar a satisfação (SNYDERS, 1988, p. 20).

A descrição que Snyders faz do mundo, ou seja, a situação caótica com a qual as pessoas são obrigadas a conviver, além do domínio hostil das classes dominadas pela classe dominadora, contra o qual ele não apenas lança críticas, mas também oferece maneiras de superação, pode parecer uma aproximação com a descrição que Schopenhauer apresenta. É importante ressaltar que, embora a descrição conduza a um resultado semelhante em ambos os pensadores, ou seja, há sofrimento no mundo, ainda assim, é necessário compreender que, em Schopenhauer, existe uma fundamentação metafísica para isso, como mencionei anteriormente. Além disso, a solução que eles apresentam é, em minha opinião, diametralmente oposta. Enquanto Schopenhauer não proporciona uma saída para o sofrimento humano, concedendo apenas uma pequena possibilidade de alívio temporário da vontade humana que gera prazer, Snyders demonstra que há espaço para a *satisfação*.

Neste contexto, satisfação *não* deve ser interpretada como breves interrupções entre os surgimentos de desejos que nos impulsionam, conforme Schopenhauer argumenta, a buscar a realização de nossa vontade. Surge, então, a pergunta sobre a natureza dessa cultura à qual ele se refere com relação a essa satisfação.

Antecipando potenciais objeções que poderiam ser levantadas contra seus argumentos, Snyders indaga: “Será que a cultura não provoca antes inquietude, dilaceramento que satisfação? Será que realmente são os mais cultos que são mais felizes? Não seria, ao

---

<sup>137</sup> SNYDERS, *A alegria na escola*, p. 20.

contrário, os “simples” que vivem os prazeres simples?”<sup>138</sup>. Após o questionamento apresentado, o pensador demonstra que, mesmo diante desse cenário, a massa detém uma cultura que deve almejar a revolução, ou seja, que olha para o futuro, e a escola deve fomentar essa conscientização coletiva. Isso difere notavelmente do que Schopenhauer estabelece, pois a nossa habilidade racional de nos desvincularmos do presente nos causa sofrimento, e é no presente que a felicidade deve ser buscada, uma vez que estamos permanentemente ligados a ele, apesar das abstrações do passado e do futuro. Para o pensador francês, o projeto revolucionário busca a satisfação futura, embora precise estar alicerçado no presente.

Nesse sentido, ambos os pensadores aqui contrastados compartilham a acusação de que o Cristianismo projeta a felicidade no futuro, relegando o presente a uma espécie de *penitência* pela qual se deve passar para, posteriormente, merecer uma recompensa. Esse afastamento do presente não é endossado por Snyders, que enxerga nas alegrias do momento a construção da satisfação futura, nem por Schopenhauer, que defende que somente no presente podemos encontrar alguma forma de satisfação. Abordarei outras nuances em relação a essa influência do cristianismo, bem como as críticas apresentadas pelos autores contrastados, na seção 3.1.4.

Em *Schopenhauer e a Religião* (1915), Paul Deussen (1845-1919), que de acordo com sua biografia considerava Schopenhauer o “maior gênio de seu tempo”<sup>139</sup>, apresenta um ponto de vista que nos auxilia a refletir sobre o que Snyders escreveu setenta e três anos mais tarde. Ao abordar os povos védicos e a distinção entre aqueles que vivem para satisfazer seus desejos e aqueles que não vivem em função dos desejos, seja por escolha pessoal ou por condições impostas, Deussen escreve:

Nos *Upanishads* dos *Vedas*, em uma das mais belas e profundas passagens que já foram escritas pelas mãos humanas, há uma distinção, em *Bribadâranjaka-Upanishad*, entre o ser humano que permanece até a morte um “Kâmamayâna”, isto é, um “entregue aos desejos” – que deve se submeter a uma purificação ulterior no caminho da viagem da alma (*auf dem Wege der Seelenwanderung*) – e o “Akâmamayâna”, a saber, aquele “livre dos apetites”, do qual se diz (...) o seguinte: “Quem é sem exigência, livre de exigência, de exigência acalmada, sua própria exigência, cujo espírito não sai da casa, mas é Brahman e em Brahman se abolve” (“*brahma eva san brahma api-eti*”). (...)

Da mesma forma, (...) distingue-se entre os não sábios (*Unweisen*), que consideram dia o que na realidade é noite, e o sábio, para quem é dia o que àqueles é noite. Por fim, diz-se também do sábio que permanece firme em Brahman que no momento de sua morte o “Brahma-Nirvânâna” (o apagar-se em Brahman) é por ele alcançado. Esta mesma expressão “Brahma-Nirvânâna” retorna ainda outras duas vezes (...),

<sup>138</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>139</sup> DEUSSEN, *Mein Leben*, p. 61 (Tradução minha).

comprovando claramente que ela já era usada nos círculos bramanistas antes de ser apoderada pelo budismo; este que, com o descarte de sua primeira metade, forjou seu conceito de “Nirvânam” (“apagar-se”, *Auslöschen*) (DEUSSEN, 2013, p. 132).

Deussen, depois de ter lido o primeiro volume da obra-prima de Schopenhauer em 1868 (DEUSSEN, 1922), tornou-se um grande estudioso da filosofia pessimista unida às tradições filosóficas asiáticas e, nas suas próprias palavras: “o nome Schopenhauer estava sempre nos meus lábios”<sup>140</sup>. Ele é considerado um pioneiro no estudo do pensamento indiano formulando uma comparação com a filosofia ocidental. Segundo Deussen, em sua interpretação do Upanishads<sup>141</sup>, de acordo com citação que antecede este parágrafo, aquelas pessoas que são mais entregues aos desejos, ou à satisfação através da realização dos desejos, precisam passar por um processo de purificação. Este processo é alvo de críticas por parte de Snyders. Ele aponta para o costume de cultivar expectativas para um futuro satisfatório, ao mesmo tempo em que se negligencia a construção de um presente satisfatório. Desse modo, é possível estabelecer um paralelo entre o Schopenhauer e o educador francês. O primeiro, como destacado por Deussen, critica as falhas do cristianismo em prometer uma recompensa somente no futuro, enquanto o segundo, como mencionado no parágrafo anterior, enfatiza a inviabilidade de se buscar satisfação no futuro sem assegurar alegrias no presente. No entanto, há também diferenças consideráveis entre suas perspectivas. Schopenhauer, como observado por Deussen, argumenta que a busca incessante de desejos resulta apenas na emergência de mais desejos, sem realmente trazer felicidade. Em vez disso, a inevitabilidade do tédio se apresenta. Nesse contexto, Deussen reforça que o acúmulo de *cultura*<sup>142</sup> não garante necessariamente maior felicidade, apesar de possibilitar a realização dos desejos que se perseguem. Por outro lado, aqueles menos imersos na cultura conseguem se aproximar mais da felicidade, como ressalta Deussen, ou, usando suas palavras, eles alcançam um estado *Brahman* ou ascendem ao *Brahman*.

<sup>140</sup> DEUSSEN, *Mein Leben*, p. 121 (Tradução minha).

<sup>141</sup> Também escrito como Upanixades, Upanissades e Upanichades (em sânscrito उपनिषद्). Tratam-se de uma parte das escrituras Shruti hindus. Elas versam, em primeiro lugar, sobre meditação e filosofia. São para o Hinduísmo, e suas escolas, instruções religiosas.

<sup>142</sup> Nesse ponto específico, é relevante enfatizar que concebo cultura no sentido de englobar aquisição de civilidade, nível de instrução e acumulação de conhecimento. A indagação proposta por Snyders, prontamente desmontada em seguida, refere-se à pessoa considerada mais "simples", aquele indivíduo que possui uma menor parcela dessa noção de cultura, a qual frequentemente está vinculada a recursos financeiros. Os indivíduos que se consideram “mais cultos”, de acordo com Deussen, estão contrastados com a noção de “mais simples”, levantando, assim, a reflexão proposta por Snyders sobre se esses últimos não poderiam ser mais plenos em satisfação. Não obstante, Snyders apresenta a ideia de que a cultura possuída em grande medida pelas massas visa alcançar a mesma satisfação que as classes dominantes já desfrutam.



Na primeira parte da passagem proveniente de Deussen, o estilo de vida que não se submete aos desejos, ou seja, um modo de vida mais singelo e menos culto, encontra conexão com o Bramanismo<sup>143</sup>. Assim, o indivíduo que passou pelo processo de purificação ascende a essa entidade e, como resultado, alcança uma vida mais gratificante. Conforme explorado na seção 2.1.3, na filosofia de Schopenhauer, o asceta pode ser compreendido como um tipo psicológico inclinado a buscar a santidade, e ao se desvencilhar do apego aos bens materiais, conquista maior satisfação. Veremos que Snyders critica essa abordagem como uma rota para a satisfação.

Na segunda parte da mesma citação, a concepção de sabedoria está igualmente associada à elevação do indivíduo ao Bramanismo. Apesar dessa perspectiva filosófica de vida estar presente no Bramanismo, principalmente na Índia, o Budismo a absorveu para integrar parte de seu sistema. O príncipe Sidarta, homem instruído e nascido em meio à opulência e ao conhecimento, somente se torna Buda após abdicar de sua riqueza e estilo de vida, para vagar nos arredores de seu palácio. No decorrer deste processo, semelhantemente a Schopenhauer durante suas viagens pela Europa, ele pôde entrar em contato com a dor e o sofrimento do mundo que estavam para além de sua vida confortável e culta (COHEN, 2008).

Este mundo, ai! Está num estado penoso: alguém nasce e envelhece e morre, e passa de um estado de existência e renasce em outro! E ninguém sabe um meio de escape deste sofrimento, deste envelhecimento e morte. Ó, quando um meio de escape deste sofrimento, deste envelhecimento, desta morte tornar-se-á conhecido? (SN 12:10/ii. 10; 12:65/ii. 104 *apud* COHEN, 2008, p. 35).

A conexão entre a filosofia de Schopenhauer e o Budismo torna-se evidente através da conclusão compartilhada por ambos: viver é sofrer. A citação acima, retirada da escritura budista *Samyutta Nikata*<sup>144</sup>, deixa isso claro. No prefácio de sua obra principal (1818), Schopenhauer alerta que a compreensão da sabedoria oriental, aliada ao entendimento do sistema filosófico de Kant, auxiliará o leitor a uma melhor compreensão de sua obra. O tédio dá origem a novos desejos, os quais, por sua vez, provocam angústia: “Quando lhe falta o

---

<sup>143</sup> De acordo com o Dicionário Houaiss (2022), o bramanismo é uma religião da Índia associada a uma estrutura social organizada em castas hereditárias, também conhecido como hinduísmo. Os três deuses principais do bramanismo são *Brama*, *Vishnu* e *Xiva*. Esta crença é uma reunião de elementos que contribuíram para a formação da religião indiana atual, especialmente com referência aos textos posteriores aos Vedas, tais como os *Brahmanas* e os *Upanishads* (800-600 a.C.?). O culto bramânico se caracteriza por um ritualismo complexo, fundamentado na oração, acompanhada de gestos rituais (*mudra*). Sua estrutura social é baseada na divisão em castas, que foi gradualmente construída ao longo dos séculos (do século I ao VIII). Apesar de, teoricamente, ter sido abolida nos tempos atuais, essa organização ainda exerce influência. (BRAMANISMO, 2022).

<sup>144</sup> De acordo com a organização e tradução dos textos páli, feitas por Cohen, trata-se de uma escritura budista que pertence ao conjunto de cinco *Nikayas* (coleções). Estas, por sua vez, são parte do *Sutta Pitaka* (tripla cesta) retirada do *Pali Tipitaka* (Cânone Pali) do Budismo.

objeto do querer, retirado pela rápida e fácil satisfação, assaltam-lhe o vazio e o tédio aterradores, isto é, seu ser e sua existência mesma se lhe tornam um fardo insuportável”<sup>145</sup>.

Essa mesma ideia é confirmada por Barboza:

Se os desejos são satisfeitos muito rapidamente, sobrevém o tédio; se demoram, sobrevém a necessidade angustiosa. O primeiro é mais comum às classes sociais ricas; esta última, às classes sociais pobres. Paliativos contra tal estado de coisas são sobretudo os narcóticos e as viagens de turista. Em ambos os casos o homem tenta fugir de si mesmo, da própria condição, do seu “maior delito” – ter nascido (BARBOZA, 2005, p. 9).

De acordo com Barboza, através da citação acima, o tédio resultante da satisfação imediata dos desejos é mais prevalente nas classes sociais abastadas. Em outras palavras, as pessoas que possuem os meios, frequentemente financeiros, para concretizar seus desejos tendem a alcançar o tédio mais rapidamente. No entanto, essa dinâmica não isenta de sofrimento as classes mais desfavorecidas, uma vez que a carência do poder necessário para concretizar seus desejos gera neles uma angústia, ainda que não enfrentem as agruras do tédio com a mesma frequência que os indivíduos culturalmente mais instruídos. Os meios para aliviar o tédio, quando ele surge, são mais prontamente acessíveis para aqueles que, como Schopenhauer e Buda, possuem a capacidade de escapar de sua realidade dolorosa, mesmo que apenas temporariamente.

A narrativa apresentada aqui estabelece uma ligação entre a filosofia schopenhaueriana e o Budismo, por meio da noção compartilhada de satisfação. Ao discutir essa abordagem à satisfação, que pode ser chamada de “cultura da realização de desejos”, também é possível considerar, de maneira conjunta às noções schopenhaueriana e budista, a concepção de cultura defendida por Snyders. Entretanto, como explorado nesta seção, há, de fato, semelhanças, mas principalmente diferenças, entre a ideia de satisfação delineada por Snyders e aquela encontrada na filosofia de Schopenhauer.

Portanto, para uma compreensão mais profunda dessa concepção de cultura proposta pelo pensador francês, é válido examinar as diferentes formas de cultura que ele explora. Enquanto a influência budista sobre Schopenhauer pode sugerir que uma vida culturalmente rica, tenha a capacidade de acelerar a realização de desejos, e que mesmo assim não está imune ao sofrimento, Snyders parece apresentar uma abordagem distinta. Abordarei essa questão na próxima subseção.

---

<sup>145</sup> SCHOPENHAUER, *O mundo como vontade e representação*, tomo II, p. 401.

### 3.1.1 As diferentes culturas segundo Snyders

Snyders fala, inicialmente, de uma forma de cultura que está fora da escola. Segundo ele, essa cultura nasce “da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos”<sup>146</sup>. Tal cultura que busca como sua fonte de existência a *experiência direta da vida* faz, na minha perspectiva, uma saudação ao § 372 dos *Parerga e Paralipomena*, onde Schopenhauer afirma que o aprendizado na educação natural se ampara “tão somente em sua própria experiência”<sup>147</sup>, ou seja, sem instrutor e sem livros, o sujeito, através da sua própria curiosidade e movido pelos desejos vai adquirir conhecimento a partir das intuições e, conforme indica Snyders, sem que ele mesmo perceba. Snyders chama de *cultura primeira* e também afirma que ela, por não ser sistematizada, não é fruto de esforços (SNYDERS, 1988). Há, para Snyders, *verdadeiras alegrias* adquiridas através da cultura primeira, mas ele afirma também que elas são insuficientes. Esta mesma ideia de que as alegrias advindas da cultura primeira são insuficientes é sustentada por Almeida e Vieira (2017), que dizem: “é imprescindível que essa experiência inicial seja ultrapassada por meio de conteúdos novos, os quais nomina de cultura elaborada”<sup>148</sup>. Assim, Snyders coloca a *cultura elaborada* como mais capaz de proporcionar alegrias mais significativas. Vejamos o porquê:

Em suma, os momentos descontínuos das alegrias simples e imediatas vão logo ambicionar atingir a duração, a fidelidade e a consistência e encontrarão desde então todas as interrogações que o tempo coloca. Em nome de seu movimento próprio tornam-se complexas – e lançam apelos à cultura elaborada; nesse movimento de ultrapassagem, cessam pouco a pouco de serem simples e tornam-se cada vez mais satisfações (SNYDERS, 1988, p. 25).

Os momentos de alegria da *cultura primeira*, que são aqueles gerados a partir do contato direto e natural com o mundo, sem intermediários, logo farão com que os humanos tenham um encontro com o tédio e isso fará com que eles queiram tornar esses momentos mais duradouros ou mais intensos. Desse modo, o que antes era simples começa agora a carecer de uma complexidade que evoca a cultura elaborada, ou seja, precisa da intervenção de convenções para atender a necessidade por satisfação à qual os humanos tendem. Snyders exemplifica como isso ocorreria na prática: “Depois de ter-se banhado e ter-se mais ou menos

<sup>146</sup> SNYDERS, *A alegria na escola*, p. 23.

<sup>147</sup> SCHOPENHAUER, *Parerga und Paralipomena*, § 372 (Tradução minha).

<sup>148</sup> ALMEIDA, M. I. e VIEIRA, R. de A. *Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária*, p. 505.

debatido na água, o indivíduo vai querer nadar, e em seguida nadar bem”<sup>149</sup>. Depois de experimentarmos um prazer simples como o de entrar num rio, sentir a água, sua temperatura, o movimento e as sensações que a água causa no nosso corpo, logo vamos querer que essa simplicidade gere um prazer mais complexo que envolve aprender a nadar e, não satisfeitos, logo vamos almejar nadar bem e depois melhor, até que cheguemos num sistema com regras a serem seguidas, instruções sobre como desempenhar melhor aquela atividade, como conseguir o melhor rendimento físico e mental derivados da prática e como interagir com outros indivíduos que têm os mesmos objetivos, ou seja, em outras palavras, uma convenção que organiza, regulamenta, dita e incentiva a vivência dessa cultura. Essa *cultura elaborada*, também chamada pelo autor de *cultura da escola*, proporcionará um momento de ruptura, mas não por completo, com a *cultura primeira*, pois ela vai melhor organizar as experiências do aluno e transformá-la num sistema mais adequado e isso, por conseguinte, fará o aluno observar a sua própria *cultura primeira* de maneira diferente. Veremos mais adiante no que implicará esse olhar diferente com o qual os alunos passarão a ver a sua própria realidade, mas antes, vejamos brevemente o que outra pensadora diz sobre este aspecto da cultura introduzindo aqui o termo *cultura de massas*.

Hannah Arendt (1906-1975) declara o seguinte acerca da cultura de massa:

A cultura de massas passa a existir quando a sociedade de massas se apodera dos objetos culturais, e o perigo é de que o processo vital da sociedade (que como todos os processos biológicos arrasta insaciavelmente tudo que é disponível para o ciclo de seu metabolismo) venha literalmente a consumir os objetos culturais, que os coma e destrua. É óbvio, não estou me referindo à distribuição em massa. Quando livros ou quadros em forma de reprodução são lançados no mercado a baixo preço e atingem altas vendas, isso não afeta a natureza dos objetos em questão. Mas sua natureza é afetada quando estes mesmos objetos são modificados – reescritos, condensados, compilados, reduzidos a *kitsch* na reprodução ou na adaptação para o cinema. Isso não significa que a cultura se difunda para as massas, mas que a cultura é destruída para produzir entretenimento (ARENDR, 2022, p. 297).

Conforme evidenciado no parágrafo anterior, segundo a análise da filósofa alemã, a *cultura de massa* possui como um de seus propósitos a provisão de entretenimento às massas, considerando que o próprio divertimento se configura como uma necessidade fundamental das pessoas. Para atender a tal intento, promove-se um empobrecimento dos elementos culturais pela sociedade, representando um desafio substancial levantado pela pensadora: o risco iminente de deterioração cultural.

---

<sup>149</sup> SNYDERS, *A alegria na escola*, p. 24.

Para Arendt (2022), o termo *cultura de massa* descende do termo *sociedade de massas*, então, usaremos o termo mais antigo para se referir à cultura de massa durante esta breve explanação. A sociedade, conforme prossegue Arendt, faz um uso *mesquinho*<sup>150</sup> dos objetos culturais através do empobrecimento ou simplificação das obras de arte, muitas vezes transformando-as em mercadorias, mas nunca as consumindo de fato. Isso quer dizer que ela, a sociedade, não a sociedade de massas, valoriza e desvaloriza objetos culturais e estes permanecem intactos para ela, ou seja, à medida que um objeto cultural é desvalorizado para que consiga ser acessado, no sentido intelectual e também econômico, pela sociedade de massas, como, por exemplo, a adaptação de uma grande obra musical a roupagens mais comuns e mais comumente aceitas pela sociedade de massas, o mesmo objeto de arte, a grande obra musical como, a título de exemplo, Beethoven, Bach e Chopin, continuam sendo acessadas pela sociedade sem que, apesar do seu uso, nada da obra se perca ou se desvirtue.

É fundamental compreender a concepção de consumo como intrinsecamente relacionada a algo que é utilizado, esgotado e, com o tempo, substituído por outro. Assim, “a sociedade de massas não precisa de cultura, mas de entretenimento”<sup>151</sup> que é, segundo a autora, uma necessidade básica do humano juntamente com o trabalho e o repouso. Essa diversão que a sociedade de massa precisa, por sua vez, nega a cultura através da negação das grandes obras que não estão acessíveis a ela, pois é o empobrecido objeto cultural das massas que é consumido e, conseqüentemente, desaparece, já que para satisfazer à necessidade pela própria diversão o novo é sempre intencionado, ou seja, uma vez que os objetos de cultura foram transformados em produtos, eles serão agora consumidos, conforme tendência presente no século XX, vivenciado por Hannah Arendt, e também podemos ampliar para o século XXI, uma vez que essa tendência ainda parece estar muito viva. O risco apontado por Arendt reside no fato de que, ao considerarmos os elementos culturais com base em sua funcionalidade, ou seja, ao transformá-los em produtos de consumo, estamos sujeitos à ameaça substancial de igualmente converter aspectos igualmente significativos, como indivíduos e relacionamentos, em mercadorias descartáveis.

Mantendo em mente essa concepção de cultura, delineada pela pensadora vinte e sete anos antes da publicação de *A alegria na escola*, retornemos agora à exposição do pensador francês. Com isso, também podemos observar potenciais similaridades ou até influências provenientes da obra de Arendt. Contudo, esse não se torna o foco central desta seção.

---

<sup>150</sup> Cf. ARENDT, *A crise da cultura*, In: *Entre o passado e o futuro*, p. 294.

<sup>151</sup> *Idem*, p. 295.

A *cultura de massa*, conforme delineada por Snyders, desempenha um papel crucial na educação. Para apreendermos seu âmbito abrangente, é necessário não apenas investigar a origem dessa cultura, mas também compreender o que ela proporciona às pessoas. Segundo o autor, a *cultura de massa* tem a sua origem na própria *cultura primeira*, ou seja, ela é fruto desse contato natural que temos com o mundo, e, nas próprias palavras do autor, ela também é uma cultura primeira. O objetivo de Snyders aparenta ser fazer uma análise da “zona comum, média, que é ao mesmo tempo zona de enorme difusão e de enorme atrativo”<sup>152</sup> e, para isso, ele não intenciona analisar *obras primas do cinema*, ou seja, ele não pretende analisar obras culturais clássicas que os alunos pertencentes às massas simplesmente não acessam, mas sim, aquilo que faz parte do cotidiano dos jovens alunos. A cultura de massa, de fato, tem um enorme alcance, pois várias camadas da sociedade são por ela atingidas e o grande atrativo para que isso aconteça, esclarece Snyders, é a possibilidade de nos abirmos para o mundo. “Nossa sensibilidade pode ampliar-se ao destino do mundo, nossa consciência pode tornar-se consciência mundial”<sup>153</sup>. A nossa sensibilidade, aspecto da cultura primeira, *amplia-se* e nos faz conscientes de uma realidade que não é só nossa. “Aprender mil formas de vida e não só o que os olhos vêem [*sic*], o que os vizinhos dizem; vale a pena perceber o que se passa em outros lugares. O mundo está próximo de nós, penetra-nos, entra em nós”<sup>154</sup>. Conforme podemos constatar, a cultura de massa caracteriza-se como uma cultura que nos permite vislumbrar o mundo e as outras pessoas. A rapidez com que ela se dissemina amplamente pode ser explicada da seguinte maneira:

É uma saída. Mas a TV, os discos e mais ainda o transistor envolvem nossa vida, coabitam conosco; o real, o familiar continuam a nos cercar, muitas ações persistem em solicitar-nos: se o nosso filho chora..., se telefonamos ... Há ali riscos sobre os quais deveremos retornar, mas a originalidade positiva dessa cultura é que ela participa de nossa vida, integra-se a nossa existência diária e abre assim comunicação com o conjunto de nós mesmos, com a intimidade costumeira de nós mesmos (SNYDERS, 1988, p. 33).

A cultura de massa *participa da nossa vida*. No trecho acima citado, Snyders revela que nós nos relacionamos tão bem com a referida cultura porque ela trata da nossa vida cotidiana e, por isso, nós nos sentimos parte daquele universo. Apesar de Snyders mencionar alguns meios de difusão da cultura de massa, sabemos que, com o passar do tempo, uma substituição desses meios é esperada, mas a lógica de transformação de uma cultura primeira em uma cultura de massa permanece a mesma. É igualmente interessante notar que a cultura

<sup>152</sup> SNYDERS, *A alegria na escola*, p. 30.

<sup>153</sup> *Idem*, p. 31.

<sup>154</sup> *Idem, ibidem*.

de massa, para Snyders, parece ser uma saída do cotidiano, um descanso, e ao mesmo tempo um retorno a ele. Não tenho a intenção de enfatizar uma semelhança entre isso e o conceito de *descanso da Vontade* na filosofia de Schopenhauer. Na minha perspectiva, os dois pensadores abordam aspectos distintos neste ponto: o filósofo alemão nos apresentou a Vontade como regente cega do mundo; Snyders nos apresenta a cultura de massa como uma forma de alívio, ou até mesmo como um respiro diante do tédio. Este conceito assemelha-se mais à ideia de *sociedade de massas* de Arendt, que coloca a diversão como um objetivo pelo qual as massas naturalmente buscam. Especialmente no caso das classes dominadas, as quais frequentemente compõem as massas, oferecer um alívio do trabalho e do tédio se faz necessário como um modo de manter a coesão da massa. Em ambos os casos, entretanto, existe uma tendência circular, visto que a Vontade procura regressar ao seu estado de inexistência. Nos seres humanos, manifesta-se de maneira objetificada, impulsionando-nos a perseguir a realização dos desejos, que, por sua vez, nos conduzirá de volta ao ponto de partida. No tocante à cultura de massa, como já abordado, ela nos afasta do nosso cotidiano para nos entreter, recorrendo mais uma vez aos mesmos elementos, ainda que camuflados. Esta é a razão pela qual ela nos cativa de modo tão significativo, e frequentemente não percebemos suas variadas formas de apresentação, veiculadas por meio de diversos canais. No entanto, é importante ressaltar que esse não é o único objetivo da *cultura de massa*. Sobre isso, Snyders acrescenta: “[...] não apenas para encontrar divertimento, evasão, compensação aos dissabores, mas porque ela desempenha uma função propriamente educadora”<sup>155</sup>, ou seja, além de um descanso do cotidiano, ela também tem sua importância para a escola e para os alunos, pois, segundo o que o autor escreveu em seguida, “[...] pessoas sentem-se felizes por aprender, sentem-se alegres enquanto aprendem coisas que as ajudarão nas situações de vida: como comportar-se em uma determinada circunstância, como conduzir uma aventura amorosa”<sup>156</sup>. Segundo Snyders, os estudantes experimentam alegria ao aprenderem como agir em situações específicas. De acordo com o § 373 dos *Parerga e Paralipomena*, o propósito da Educação, de acordo com Schopenhauer, consiste em familiarizar os alunos com as coisas e relações do mundo, desde que essa abordagem seja realizada de forma apropriada, ou seja, por meio de intuições. Esse aspecto parece também ser o ponto de partida da cultura de massa para Snyders.

Snyders prossegue afirmando que “a cultura de massa é no seu conjunto, uma cultura de satisfação”<sup>157</sup>, pois, como já vimos anteriormente, ela busca, através do reconhecimento do

---

<sup>155</sup> *Idem*, p. 33.

<sup>156</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>157</sup> *Idem*, p. 36.

nosso cotidiano refletido nela mesma, nos resgatar e proporcionar um momento de felicidade. Na minha percepção, o fato de Snyders ora abordar a felicidade como um estado a ser alcançado, ou seja, a satisfação que é conquistada com esforço, e ora como uma pausa no tédio, remete à filosofia do protagonista central deste estudo. No entanto, a felicidade que Schopenhauer descreve e considera atingível é extremamente difícil de ser alcançada. Conforme o pensador alemão, além das oportunidades ocasionais de experimentar uma felicidade concebida como a realização de desejos, também existe o que Snyders caracteriza como satisfação, ou seja, um estado de felicidade alcançada, o qual está ao alcance de um número reduzido de pessoas. Snyders assegura que: “a cultura de massa é assim mesmo a invasão da felicidade, a proclamação de que a felicidade é possível”<sup>158</sup> e, logo mais adiante, ele assegura que a cultura de massa “procura acalmar as angústias, que afirma que ser feliz não está fora do nosso alcance”<sup>159</sup>. O pensador francês se dedica, então, a demonstrar através de quais maneiras a cultura de massa pode proporcionar esses momentos de alegria. Um deles está descrito na seguinte passagem: “uma cultura que revigora apresentando pessoas que conquistaram a felicidade e que, em suma, não são tão diferentes de mim”<sup>160</sup>. Percebe-se nesta situação que a cultura de massa eleva um indivíduo da multidão, alguém que vai simbolizar todos aqueles que partilham a mesma origem social. Contudo, muitos outros, por azar, não tiveram a sorte de serem selecionados com base em seus talentos para desempenhar este papel essencial. Enquanto isso, os demais apenas observam e encontram certo contentamento por se verem refletidos naquela figura. Apesar deste discurso parecer levar a discussão a algo bom e desejável, ou, em outras palavras, levar a algo que alguns de nós poderiam compreender como sendo o natural, ainda assim, percebemos que há nisso uma armadilha semelhante à armadilha da Vontade que nos empurra para o abismo dos desejos com o único futuro de que possamos continuar no mesmo ciclo. Para melhor elucidar esta suspeita, recorro a outro trecho da mesma obra de Snyders onde ele escreveu: “a tentação da cultura de massa é tornar o mundo compreensível através de um discurso imediatamente seguro – e que não questione as estruturas sociais, os poderes sociais”<sup>161</sup>. A cultura de massa cumpre aquilo a que ela se propõe, ou seja, *tornar o mundo compreensível* através dos elementos que ela engendra, porém, o preço que este movimento parece reivindicar parece muito alto. Quanto mais nos entretemos com elementos desta cultura que nos levam ao nosso próprio cotidiano, seja através dos objetos presentes na nossa vida, das ações que igualmente realizamos ou da

---

<sup>158</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>159</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>160</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>161</sup> *Idem, p. 39.*



personificação da nossa própria imagem em um outro indivíduo representando toda a multidão, menos conseguiremos nos ocupar com a nossa ascensão na esfera social e esta é uma preocupação medular em toda obra de Snyders, conforme adiantei na introdução deste capítulo. Um bom exemplo deste processo pode ser visto na seguinte passagem: “o futebol na América do Sul, temperado com uma boa dose de chauvinismo, pode ser utilizado para que as massas esqueçam a miséria e suas causas”<sup>162</sup>. Evidencia-se neste contexto como a cultura de massa pode servir como uma forma de escapismo da realidade, ao mesmo tempo em que nos confronta com nossa própria imagem, proporcionando entretenimento que nos cativa a tal ponto de raramente nos voltarmos para os desafios que confrontamos como nação.

Torna-se necessário, após esta tentativa de destacar algumas das satisfações proporcionadas pela *cultura de massa*, examinar as satisfações derivadas da *cultura elaborada* ou da *cultura escolar*. Meu propósito, de maneira semelhante ao que foi feito com relação à *cultura primeira*, é esforçar-me para elucidar a compreensão do autor ao empregar o termo e delinear exemplos dessas alegrias mencionadas. Vamos analisar:

A cultura elaborada só me trará plenamente a alegria que espero se (evidentemente sem negligenciar o passado) ela for até o fim, até o presente, se, mesmo quando se ocupa do passado, ela se estender ao presente, às técnicas de hoje, às obras contemporâneas, às tarefas contemporâneas. Uma cultura que me ajuda a tomar consciência do mundo de hoje e me faça sentir que é digno apaixonar-se por ele – a despeito de tudo (SNYDERS, 1988, p. 46).

No trecho supracitado, notamos que Snyders sugere que a *cultura elaborada* precisa ter em vista o presente, mesmo nos momentos em que ela utiliza elementos do passado, como as *grandes obras*, por exemplo. A cultura clássica, que visa tais grandes obras, precisa estar na escola, já que ela reflete a presença da humanidade no mundo como uma cultura comum a todos os indivíduos no mundo, mas ela não é a própria *cultura elaborada*, apenas um aspecto dela. Portanto, é preciso disponibilizar esta cultura clássica a todos os públicos. Em adição, percebe-se também que o autor salienta que esta cultura elaborada precisa oferecer intimidade com o mundo, mais especificamente, o mundo de hoje, ou seja, mesmo se utilizando das grandes obras do passado, a *cultura elaborada*, para proporcionar alegria precisa tornar racional o reconhecimento do mundo. A aderência de Snyders à pedagogia tradicional, ao enfatizar o uso da racionalidade para compreender o mundo, é evidente. A partir de uma perspectiva próxima, ou seja, da valorização da memória, como discutido na subseção 1.2.3, também é possível identificar em Schopenhauer afinidades com essa mesma abordagem

---

<sup>162</sup> *Idem*, p. 40.

tradicional. No entanto, ele se mostra mais alinhado com o movimento moderno ao defender a importância das intuições, o que, no século XX, deu origem a correntes que Snyders critica em sua obra.

Outro aspecto presente na citação acima, que poderia aproximar os dois autores abordados, é a utilização da expressão *a despeito de tudo*. Ao empregar tal expressão, percebe-se a possibilidade de reconhecer que a vida é trágica, o que se harmoniza com a filosofia pessimista de Schopenhauer. Contudo, o intento de Snyders, conforme ele próprio delineou, é evidenciar que, mesmo diante de todas as adversidades que a vida impõe, especialmente às classes subalternas, ainda é viável desfrutar de alegria e satisfação. No contexto de Schopenhauer, todavia, seria inviável cogitar uma tendência à felicidade abrangendo toda uma classe de pessoas, pelas razões já elencadas.

Encontramos também, em Arendt (2022), algo semelhante: “A vida é indiferente à qualidade de um objeto enquanto tal; ela insiste em que toda coisa deve ser funcional, satisfazer alguma necessidade”<sup>163</sup>. Neste trecho, a filósofa indica que a vida das pessoas, seja individual ou coletivamente, é pautada pelo consumo de objetos culturais, tenham eles qualidade ou não, pois é tendendo à satisfação que a vida se encarrega de passar por cima daquilo que a cultura produz, pois ela, apenas busca ser satisfeita e, como ela prossegue nas linhas seguintes, pensar que a arte deva tender à mesma função que a vida impõe a si mesma, como se fosse uma força cega visando apenas ser satisfeita, não passa de um preconceito moderno (ARENDR, 2022).

Complementando seu parecer sobre a cultura clássica, Snyders questiona:

Se dizemos que as grandes obras do passado são como espelhos onde me reconheço, onde reconheço o que vivo, onde até encontro o sentido do que vivo atualmente, não correríamos o risco de ir em direção a um humanismo eternizador que negaria diferenças, as distâncias e o tempo? (SNYDERS, 1988, p. 48).

Caso nos sintamos efetivamente representados pelas grandes obras do passado e se elas verdadeiramente espelham nossa vivência cotidiana, não seria improvável conjecturar que a cultura elaborada, ao incorporar elementos da cultura clássica, assume a premissa de que não ocorre modificação no estilo de vida entre o passado e o futuro. Isso implicaria dizer que a forma de interagir com nossos semelhantes permanece inalterada, e até mesmo a passagem do tempo sofreria comprometimento, ou seja, a própria cronologia assumiria implicações complexas de explicar, especialmente quando observamos o passado. Por vezes,

---

<sup>163</sup> ARENDR, *A crise da cultura*, In: *Entre o passado e o futuro*, p. 298.

a datação de uma civilização é determinada pela cultura disseminada. Como exemplo, uma imprecisão em determinado período histórico pode ser melhor contextualizada considerando a cultura partilhada por diferentes povos. Para responder à indagação anterior, Snyders declara o seguinte:

Os fundadores de religiões, por exemplo, que seja Buda, Jesus ou Maomé, são, na realidade, reformadores de religiões pré-existentes. E de modo geral, cada pensador, cada artista se formou conforme sua personalidade própria e em um conjunto de imitações e de lutas com seus predecessores. O pensamento é o diálogo com o mundo, mas também com os outros pensadores, cada um retomando a questão do ponto onde a tinham deixado alguns de seus predecessores, a partir de opiniões divergentes que eles lhe haviam legado (SNYDERS, 1988, p. 50).

O príncipe de Sidarta já foi citado uma vez neste capítulo e seu retorno agora, através de Snyders, além de reforçar o que foi dito antes, a saber, que o Budismo se apoderou de ideias já presentes nas religiões indianas, serve também para, de acordo com a citação, mostrar que a cultura elaborada é também um resultado histórico que, através do pensamento, confronto de ideias e sabedoria herdada, molda os costumes correntes. O *humanismo eternizador* que, em princípio, negaria as mudanças de um povo para outro, mencionado pelo autor, realmente não parece ter lugar na evolução cultural que, mesmo sendo uma continuação de uma cultura que já existia, acompanha a contemporaneidade, fazendo-se atual, ao mesmo tempo que mantém sua essência. Snyders prossegue: “a obra cultural é uma colocação em comum [...] Eis uma das alegrias que nela experimento: sinto viver um patrimônio comum, não abordo uma ilha arbitrária”<sup>164</sup>. Este *patrimônio comum* aparece para nós como a essência da cultura herdada e que prossegue evoluindo com o passar do tempo e fazendo com que todos os indivíduos se sintam parte do mesmo grupo. O sentimento de pertencimento, além de nos fazer sentir alegres, nos dá o ânimo que precisamos para promover o avanço da nossa cultura e isto está de acordo com as linhas seguintes do autor, onde ele diz: “e é por isso, agora, que pode tentar ir mais longe”<sup>165</sup>. No entanto, apesar da perspectiva de atingir níveis mais elevados por meio da cultura elaborada, ela enfrenta certas adversidades:

Uma das alegrias da cultura primeira é a capacidade acrescida de estar com os outros, de viver com os outros. Muitos outros. Aqui, a cultura elaborada parece, singularmente, levar a pior. Em um plano de constatação sociológica, somos obrigados a reconhecer que a cultura elaborada toca, essencialmente, um pequeno número de homens cultos, que pôde se preparar longamente, a partir de um certo modo de vida e de um certo tipo de longos estudos; são necessários conhecimentos e atitudes que só são adquiridos se somos beneficiados com condições favoráveis desde a juventude (SNYDERS, 1988, p. 56).

---

<sup>164</sup>SNYDERS, *A alegria na escola*, p. 50.

<sup>165</sup> *Idem, ibidem*.

Uma característica da cultura elaborada, conforme trecho mencionado, é que ela não está, assim como a cultura primeira, espontaneamente disponível a todos. Aqui notamos que o autor reconhece que a suspeita que lançamos no início desta seção realmente é válida, pois, conforme ele exorta, apenas um *pequeno número de homens cultos* é tocado por essa cultura elaborada e isso é nitidamente observado a partir de uma *constatação sociológica* ou um dado que está na sociedade que, por sua vez, expõe que este pequeno grupo de pessoas possui os meios para acessar essa cultura e, como consequência disso “a cultura elaborada tende a fechar seus adeptos em um círculo estreito, a separá-los, a isolá-los”<sup>166</sup>. Assim, com os grupos fechados que conseguem financiar o acesso à cultura elaborada, segue notável distinção e característica de parte desta cultura *instituída*: “[...] seria opressora e não teria outro objetivo, outro valor senão o de ajudar ideologicamente à opressão; diante da qual existiria uma cultura popular, diretamente acessível ao povo a partir de sua própria vida”<sup>167</sup>.

A dominação da *cultura popular* do povo pela *cultura dominante* acontece de muitas maneiras, inclusive, denominando-a outra coisa que não cultura ou menosprezando o termo *cultura de massa*. Como essa dominação acontece na escola? O próprio autor questiona: “em que medida a cultura dominante é responsável pelo fracasso das crianças dominadas?”<sup>168</sup>. Uma elaboração melhor desta pergunta é feita nas linhas seguintes: “a escola da cultura dominante é agenciada para que a partir do fracasso escolar as crianças dominadas possam pretender apenas empregos sem satisfação, sem interesse, em que é esperado que o proletariado use sua força de resistência e sua criatividade?”<sup>169</sup>. A seguir, tento empreender esta investigação.

Não se pode calar a inquietude que estas crianças sentem em relação à cultura da escola, a começar pela língua da escola, como não sendo a sua; como servindo a interesses que não são os seus: a escola quer obrigá-las a se alinharem nos valores dos “outros”. Ao que se acrescenta que ela vai separá-las da sua família, do seu meio: o progresso escolar afasta-as daqueles que elas amam; talvez seja uma via de traição (SNYDERS, 1988, p. 57).

Na escola, surgem diversas inquietações por parte dos alunos, e entre essas preocupações está a necessidade de se adequar a um sistema de normas que devem ser seguidas como parte do processo de preparação do indivíduo para a convivência na sociedade. Em Schopenhauer, a necessidade de preparar crianças e jovens para a vida em sociedade também se faz presente, e essa preparação pode ocorrer por meio da experimentação das

---

<sup>166</sup> *Idem*, p. 57.

<sup>167</sup> *Idem*, *ibidem*.

<sup>168</sup> *Idem*, *ibidem*.

<sup>169</sup> *Idem*, *ibidem*.

sensações proporcionadas pela cultura vigente. Um problema que é negligenciado na proposta pedagógica schopenhaueriana, mas que é abordado por Snyders, é que nem sempre a cultura idealizada na escola coincide com aquela que surge a partir da cultura inicial dos alunos. Inspirando-se na filosofia de Schopenhauer, pode-se conjecturar que uma abordagem pedagógica que parta das sensações individuais de cada aluno seria a mais adequada. Entretanto, ao tratar desse problema, não me parece que Snyders considere a individualidade de *cada* aluno como ponto de partida, mas sim o que é compartilhado pelo coletivo de uma determinada classe social. Conforme Snyders narra e critica o processo de omissão da cultura primeira, a escola parece assumir a tarefa de refinamento dos alunos e de sua cultura, resultando no apagamento dos costumes, modos de ser, preferências e até mesmo na maneira de se expressar, ou seja, elementos que constituem a identidade cultural individual e que conectam o aluno à sua família, amigos e comunidade. O avanço acadêmico, ou seja, o êxito da escola em cumprir sua missão, distancia o aluno de sua cultura popular, incluindo a cultura de massa que é tão relevante para ela. Qual é o propósito disso? Que interesse a cultura dominante tem nisso? Bem, a cultura dominada precisa permanecer subjugada para que o domínio da cultura dominante seja solidificado.

Diante do contexto escolar apresentado no parágrafo anterior, a sugestão de Snyders é precisamente que a cultura elaborada, e não somente a cultura que simula ser refinada e libertadora das classes, seja disponibilizada a todos. Isso representa um otimismo pedagógico, no qual a escola assume o papel de possibilitar o acesso a essa cultura, especialmente para as classes dominadas. Juntamente com esse acesso, surge também a alegria à qual Snyders se refere a seguir:

A alegria cultural, aqui, é sentir que o “eu” existe – e que ao mesmo tempo em que ele não é separável das afinidades que me ligam ao mundo das relações pensadas, afetivas e técnicas que me prendem ao mundo, pelas quais eu me prendo ao mundo; o “eu” existe e não é separável dos outros [...] (SNYDERS, 1988, p. 60).

De acordo com Snyders, nossas crianças precisam, assim como acontece para que a cultura de massa se propague tão facilmente, ver a si mesmas representadas na cultura da escola. Da mesma maneira que se sente alegria ao ver, na cultura popular, representantes do povo mostrando que é possível ir mais longe e tornando conhecidos seus costumes, gírias, origem etc., também na escola essa representatividade precisa existir para que os nossos alunos percebam e sintam que o “eu” deles pertence àquela atmosfera escolar. Enxergar-se como parte das afinidades que unem todos os elementos de uma cultura é vital para garantir que os indivíduos tenham satisfação, alegria ou felicidade no mundo e, é claro, na escola.

Conforme mencionei anteriormente, Snyders não adota essa abordagem com base na individualidade de cada aluno. Portanto, não se trata primordialmente de despertar a consciência de sua condição individual, mas sim do coletivo. Entretanto, é natural que, uma vez que a classe oprimida esteja conscientizada, os indivíduos que a compõem possam, por sua vez, vir a desfrutar dessa liberdade e autonomia.

O fato de Schopenhauer estar mais sintonizado com as sensações individuais para a construção do conhecimento e de ser a partir delas que se deve iniciar a preparação para a vida em sociedade, atribuição que cabe à escola, gera um discreto afastamento entre ele e Snyders. No entanto, a mesma sutileza que diferencia Snyders de Schopenhauer acaba por aproximar o filósofo alemão do educador brasileiro Paulo Freire. Esta aproximação ocorre mesmo que este último tenha escrito o prefácio da versão brasileira do livro *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*<sup>170</sup> (1993) escrito por Snyders, onde Freire reconhece a atualidade da obra do educador francês e também que a alegria perseguida por ele é tanto necessária quanto possível (FREIRE, 1993). Tratarei da aproximação com Schopenhauer na próxima subseção.

Snyders apresenta mais evidências de como é viável vivenciar alegria no ambiente escolar: “a satisfação cultural e por conseguinte a alegria na escola só podem existir se houver uma outra cultura diferente daquela que se dedica às vidas perdidas, ao culto do insucesso e que vai enterrar as esperanças e as possibilidades”<sup>171</sup>. O autor sustenta a ideia de que é necessário interromper a perpetuação da cultura do insucesso. Essa cultura é imposta aos alunos tanto no ambiente escolar quanto no mundo em geral, buscando deliberadamente o fracasso dos estudantes. Esse processo mantém em destaque a cultura do fracasso, que, por sua vez, serve como um meio de dominação. Em vez disso, a transição da cultura inicial para a cultura elaborada, que deve ocorrer no ambiente escolar, precisa, como mencionado anteriormente, incentivar o encontro do aluno consigo mesmo. Isso, por sua vez, resultará na liberação dos estereótipos impostos à sua classe, conforme o autor enfatiza nas seguintes palavras: “[...] e assim tomar posse de suas riquezas, chegar a encontrar a si mesmo na sua individualidade enfim livre da gangue dos estereótipos”<sup>172</sup>. Tais estereótipos, a meu ver, por oferecerem ao jovem um projeto de vida diferente daquele que ele mesmo teria almejado para si, impedem que o encontro com a própria essência dele aconteça. Neste caso, tratar-se-ia

---

<sup>170</sup> SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. (Obra não consultada)

<sup>171</sup> *Idem*, p. 77.

<sup>172</sup> *Idem*, p. 87.

apenas de direcionar cada aluno a uma função na sociedade, ao invés de promover o autoconhecimento. Conforme se observa na obra de Schopenhauer (conforme exposto na seção 2.1.2.1), esse processo de autodescoberta ocorre por meio da experiência, e o caráter adquirido forma-se como resultado de um encontro consigo mesmo, e também com o outro, determinando o uso da razão sobre a experiência (SCHOPENHAUER, 2005, p. 383). No entanto, uma diferença entre Schopenhauer e Snyders reside no fato de que, segundo o filósofo alemão, esse processo não resulta em felicidade, a qual é consideravelmente mais difícil de ser alcançada.

### 3.1.1.1 Entre Paulo Freire e Schopenhauer

Nesta subseção, faz-se uma breve referência à obra do educador Paulo Freire. Isso é motivado pela notável correspondência de alguns pontos da pedagogia de Schopenhauer com o que encontramos na obra do pensador brasileiro. Assim, enfatizarei alguns aspectos nos quais percebo tal semelhança.

Em 1967, Paulo Freire escreveu o livro *Educação como Prática da Liberdade*, no qual descreve a maneira como enxerga a educação ligada à formação histórica e cultural brasileira. Freire destaca o fato de que o ser humano é inerentemente sociável e, por conseguinte, ele não apenas se encontra no mundo, mas está verdadeiramente “com o mundo”<sup>173</sup>. O propósito de Freire consiste em evidenciar a maneira pela qual o ser humano se ajusta a uma sociedade, no presente contexto, a sociedade brasileira, que atravessa um estado de contínua transformação. Com essa abordagem, ele destaca as particularidades da terra colonizada que o Brasil carrega, as quais resultaram em uma postura subalterna por parte da nação invadida. Diante desta condição, o pensador enfatiza a respeito da educação: “haveria de ser a de uma educação crítica”<sup>174</sup>. A intenção do autor, ao que tudo indica, é promover uma educação que tenha como objetivo despertar a consciência para a responsabilidade social e política. Além disso, almeja proporcionar ao educando uma compreensão nítida de seus desafios e estimular o diálogo entre seus pares para a sua resolução.

Conforme indicado pelo próprio título, o livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, é destinado à classe oprimida. O autor busca instilar nos alunos dessa mencionada

---

<sup>173</sup> FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*, p. 55.

<sup>174</sup> *Idem*, p. 113.

classe o incentivo para que alcancem a emancipação e se engajem na luta por uma melhoria social. O autor apresenta dois enfoques educacionais: a *educação bancária* e a *educação problematizadora*. A educação bancária, por ele criticada, visa à manutenção do controle da classe dominante sobre a classe dominada e pode ser exemplificada, em minha opinião, pela adoção de saberes tecnicistas na educação, visando formar trabalhadores para funções específicas e assegurando, assim, sua inserção na estrutura societal. Em contrapartida, a educação problematizadora busca reduzir as desigualdades através da crítica às relações humanas que restringem a liberdade de toda uma classe.

Segundo Arelaro e Cabral (2019), Paulo Freire foi um dos pensadores brasileiros que empreendeu críticas ao modo conservador de pensar a educação que expus no parágrafo anterior. Mesmo que a educação bancária tenha predominado no mundo por muito tempo e ainda prevaleça, os pesquisadores destacam que em muitos países, os alunos ainda são isolados das bases necessárias para obter um conhecimento genuíno do mundo, o que, por sua vez, sustenta o sistema capitalista. Em última análise, as pesquisadoras argumentam que alimentar esse sistema econômico gera indivíduos superficiais e egoístas, que, ao contrário do que a pedagogia de Freire prega, concentram-se na manutenção de seus próprios sonhos individuais em detrimento das discussões sobre sua própria realidade social (ARELARO; CABRAL, 2019, p. 274-275). De acordo com a perspectiva das pesquisadoras, para eliminar o egoísmo promovido pela educação bancária, se “requer uma prática pedagógica que possibilite a esse homem e a essa mulher, desde a mais tenra idade, o exercício do diálogo e da reflexão, só possíveis por meio de outro tipo de educação, por ele [Freire] definida como libertadora”<sup>175</sup>. As pesquisadoras prosseguem destacando que a solidariedade é igualmente um fator de extrema importância, pois é por meio dela que os indivíduos buscam sua libertação em comunhão (FREIRE, 1970 *apud* ARELARO e CABRAL, 2019, p. 277). Isso ressalta que a pedagogia do oprimido é, de fato, uma pedagogia que promove a união em prol da libertação.

As duas obras de Freire mencionadas até aqui têm como objetivo promover a autonomia do pensamento por parte dos educandos no cenário brasileiro, onde a educação pode e deve ser empregada como uma ferramenta de mudança. De forma similar a Snyders, a abordagem inspirada em Freire demonstra se derivar do marxismo, que opera de forma contínua com os pares de termos burguesia-proletariado e classe dominante-classe oprimida.

---

<sup>175</sup> ARELARO, L; CABRAL, M. *Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora*, p. 276.



O tema da autonomia é revisitado na obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, escrita em 1996, na qual o autor explora novamente os tópicos abordados anteriormente, dando destaque primordial à *autonomia* dos alunos. Na mesma direção da pedagogia progressista de Snyders, Paulo Freire enfatiza que esse ideal só pode ser alcançado por meio da ética.

Venuto (2022) destaca que:

Para algumas questões de nossas vidas, não necessitamos que um professor de ética venha nos dizer o que é certo ou errado, para isso temos nosso bom-senso. Saber que devo respeitar a autonomia das pessoas, a dignidade e a identidade do outro, ser coerente, me leva a criar em mim virtudes e qualidades. O exercício do bom-senso só nos traz benefícios, ele supera o que há de instintivo. O bom-senso, atrelado a tudo isso, me auxilia nos momentos em que a ética não pode faltar, frente ao que precisa ser feito. Devo ter uma reflexão crítica sobre meus atos. Essa avaliação revela a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades (VENUTO, 2022, p. 149).

O comentário anterior revela o que, na perspectiva de Freire, está envolvido no campo da educação e, conseqüentemente, na vida em geral, para ser ético. O pedagogo enfatiza que é impossível ser ético se recorrermos a qualquer tipo de preconceito, já que ações baseadas nessa atitude apenas intensificam a desigualdade que o Brasil já enfrenta. Isso frequentemente leva ao *conformismo* diante de questões que violam princípios éticos. A autora do comentário também destaca que, apesar da data em que o livro abordado aqui foi escrito, ele se mantém extremamente relevante, pois nunca foi tão urgente repensar nossa moral, ou seja, nosso modo de agir. Isso porque observa-se uma crescente transgressão motivada puramente pelo interesse pessoal e pela busca da satisfação imediata (2022, p. 150-151).

Como afirmam Arelaro e Caetano (2017), enquanto os preconceitos de classe, raça, etnia e gênero continuarem a influenciar as relações entre homens e mulheres, a educação não alcançará sua verdadeira natureza libertadora. Portanto, somente quando adquirirmos clareza de pensamento, estaremos prontos para “começar a agir no mundo para transformá-lo”<sup>176</sup>. É perceptível, por meio das referências citadas, que a ética freiriana tem um alcance que transcende a sala de aula. Em sua obra, fica evidente que o elemento fundamental para uma educação voltada ao aprimoramento moral dos alunos deve ser fundamentado em princípios como respeito, justiça, transformação social, conscientização, empoderamento e solidariedade (FREIRE, 2011).

---

<sup>176</sup> ARELARO, L; CAETANO, C. *Cosa direbbe Paulo Freire dela scuola oggi?*, p. 43 (Tradução minha).

Freire utiliza a sintaxe do verbo “ensinar” como um exemplo para ilustrar que não existe professor sem aluno, e vice-versa. Vejamos.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (FREIRE, 2011, p. 25).

Com base nisso, ele conclui que não se trata de uma mera *transferência* de conhecimento, mas sim de criar as condições necessárias para que o aluno seja capaz de construir o seu próprio conhecimento, a partir de sua *curiosidade epistemológica* “sem a qual não alcançamos conhecimento cabal do objeto”<sup>177</sup>. Na verdade, Freire descreve dois tipos de curiosidade que servem como estímulos para a aquisição de conhecimento: a curiosidade ingênua, que se baseia no senso comum, abordando conhecimento superficial relacionado a necessidades básicas e motivações mecânicas, entre outros aspectos. A segunda, por outro lado, é de natureza científica e crítica. Ela questiona a realidade e, em última instância, busca as origens do conhecimento. O autor enfatiza a importância do desenvolvimento da consciência epistemológica, que é impulsionada pela curiosidade epistemológica, a partir da consciência ingênua, motivada pela curiosidade ingênua. Ele nomeia esses dois tipos de consciência como transitiva e intransitiva, respectivamente. Esse processo de passagem da consciência ingênua para a consciência epistemológica é desafiador, pois, como tentei explicar anteriormente, ele começa pela obtenção de um entendimento *cabal* do objeto. Isso implica que, se buscamos um conhecimento completo, fiel e claro, é porque existe a possibilidade de que tal conhecimento esteja distorcido e, como consequência, o desenvolvimento da consciência epistemológica, que lida com questões mais profundas e exige maior capacidade crítica, pode ser comprometido, resultando na formação de conceitos difíceis de serem revistos.

Com base no que expliquei no parágrafo anterior, acredito que fica evidente que não se trata de uma tarefa simples, tampouco se resume a um mero treinamento técnico. Freire reforça:

transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter

<sup>177</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*, p. 27.

formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2011, p. 34-35).

A partir do trecho acima, observa-se a exposição do autor sobre a intrínseca relação entre a formação moral e a educação. O mesmo pode-se inferir quando Freire diz que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”<sup>178</sup>. Ora, a educação é a chave para a mudança que se busca no mundo. Com isso, aceitamos o fato de que não vivemos num mundo ideal e que a partir do melhoramento moral dos indivíduos, ele pode vir a ser menos desigual e mais justo. Ainda fiel ao compromisso progressista, o pedagogo deixa claro que “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”<sup>179</sup>. Nota-se aqui uma grande veiculação da pedagogia de Freire à pedagogia de Snyders, pois os dois estão completamente engajados com a luta de classes através da educação em que as classes desfavorecidas recebem motivação para tentar transformar a sua realidade.

Apesar de reconhecer as desigualdades no mundo, que não se limitam apenas à educação, Freire (2011, p. 112) compartilha com Snyders (Cf. SNYDERS, 1988, p. 123) a evitação dos determinismos frequentemente abraçados por correntes pessimistas. Em contrapartida, ele aceita o condicionamento ao qual todos estamos sujeitos, mas argumenta e busca proporcionar diretrizes para que possamos “ultrapassar o próprio condicionamento”<sup>180</sup>. Logo em seguida, Freire admite que pode ser visto como um idealista e um sonhador, pois, como fica claramente evidente para mim, seu trabalho tem como objetivo proporcionar o poder libertador à educação.

Conforme explicam Arelaro e Caetano (2017), a razão pela qual Paulo Freire é tão repudiado por grupos extremistas, que lamentavelmente se fortaleceram no Brasil desde o ano de 2014 durante a execução do Plano Nacional de Educação, é que o pedagogo enfatiza que educar é um ato político, pois não existe educação neutra. A grande questão é que os grupos mencionados sentem sua hegemonia ameaçada e, por isso, não compreendem que a luta de Freire diz respeito a uma ideologia inclusiva. Por outro lado, uma ideologia excludente e frequentemente inspirada no conservadorismo de extrema direita, nega a existência e o direito de reconhecimento a negros, mulheres, homossexuais e qualquer pessoa que não se encaixe em seu padrão ideológico (ARELARO; CAETANO, 2017, p. 44).

---

<sup>178</sup> *Idem*, p. 96.

<sup>179</sup> *Idem*, p. 110.

<sup>180</sup> *Idem*, p. 126.

Como forma de garantir que a educação não seja dominada por forças que buscam perpetuar a estrutura de dominação sobre os oprimidos, entendo que Freire enfatiza a importância de a educação ser independente de outras instituições da sociedade e de os professores gozarem de liberdade criativa para, juntamente com os alunos, promoverem uma educação que cada vez mais celebre a vida. Essa constatação apresenta uma perspectiva notavelmente distinta da proposta educacional de Schopenhauer. Não desejo afirmar o contrário, pois como já se tornou evidente, não é possível equiparar o pessimismo de Schopenhauer ao otimismo de Freire. No entanto, conforme mencionei no início desta subseção, gostaria agora de destacar brevemente os pontos de convergência que observo entre o que ambos os pensadores dizem sobre a educação.

Ao enfatizar a relação entre o conhecimento abstrato e o conhecimento intuitivo, Schopenhauer realça a primazia da intuição. A partir dela, impulsionados pela vontade, iniciamos nossa jornada de compreensão do mundo, e à medida que nossa racionalidade se desenvolve, adquirimos a capacidade de lidar com o conhecimento abstrato e suas questões mais profundas. O desenvolvimento da consciência epistemológica de Freire compartilha os mesmos pressupostos de Schopenhauer, ou seja, ele deve ser ancorado em uma realidade tangível, onde a criança ou o jovem estudante tem a liberdade de experimentar de acordo com suas motivações.

As consequências da não observância dessa ordem na aquisição de conhecimento também são semelhantes. Schopenhauer argumenta que é essencial garantir o conhecimento por meio de intuições para evitar que preconceitos se tornem imutáveis (Cf. SCHOPENHAUER 2015c, p. 177). Freire demonstra que a educação embasada na ética deve eliminar qualquer forma de preconceito e injustiça, mas para isso, é fundamental que a consciência epistemológica, isto é, aquela que se desenvolve de maneira crítica, seja fundamentada em um entendimento completo do objeto, de forma a evitar distorções.

Para Freire, o que justifica a necessidade de progresso, além da clara desigualdade no mundo, é que o sujeito não está simplesmente situado *no* mundo, mas sim em sintonia *com* o mundo (Cf. FREIRE, 2019, p. 55). Isso significa que somos parte integrante do próprio mundo e, portanto, temos o poder de transformá-lo de acordo com nossas necessidades. Portanto, cabe à educação desempenhar um papel fundamental nessa superação. Schopenhauer afirma que a realidade é definida pela relação sujeito-objeto (Cf. SCHOPENHAUER, 2005, p. 43). Como tentei demonstrar no capítulo II, para Schopenhauer, devido à falta de liberdade na ação humana, recai sobre a educação a responsabilidade de

proporcionar algum tipo de aprimoramento na forma de agir, mesmo que isso não resulte necessariamente em aprimoramento moral. Jaz aqui uma notável divergência entre o educador brasileiro e Schopenhauer.

Para concluir, observa-se que ambos os pensadores utilizam ferramentas semelhantes para alcançar seus objetivos pedagógicos. Enquanto Freire (e também Snyders, diga-se de passagem) busca a emancipação do aluno de sua condição subalterna, Schopenhauer busca demonstrar que, mesmo diante da falta de liberdade, é possível, por meio de um processo laborioso nem sempre acessível a todos os seres, orientar o agir humano dentro dos limites impostos por sua filosofia.

Apesar das diferentes áreas de atuação e tradições filosóficas, ambos os pensadores podem ser relacionados devido à ênfase que eles dão à necessidade de familiarização com o mundo empírico. A educação não poderia, ao meu modo de ver, ser abstrata. Portanto, observa-se em Freire e Schopenhauer não apenas a importância das intuições, mas também o destaque dado à via correta para o conhecimento, que deve partir do mundo intuído. Além da primazia das intuições, sobressai-se também o aprimoramento da consciência que, apesar de gerar implicações diferentes em cada um deles, mostra-se como um dos objetivos na educação para os dois autores.

Retornemos agora à nossa jornada de investigação das *alegrias* da cultura elaborada.

### **3.1.2 Outras alegrias de uma cultura elaborada**

Como poderíamos, então, segundo Snyders, encontrar, através de outros mecanismos da *cultura elaborada*, a mesma alegria que encontramos quando nos sentimos parte da escola e nos vemos nela representados? Nesta subseção, me esforçarei em demonstrar outras alegrias que Snyders também pressupõe que serão difundidas através da cultura que a escola elabora. Vejamos o que o educador diz adiante:

A alegria de compreender é a alegria de ultrapassar a magia, que é encantadora, rica das mais loucas esperanças, mas fundamentalmente angustiante: não tenho nenhuma possibilidade de dominar o que o sobrenatural me trouxe, de fazê-lo durar; logo talvez, ele vá ser substituído por seu extremo contrário. Alegria de agir sobre os objetos, de experimentar, isto é colocar suas ideias à prova dos fatos, aperceber-se de seus erros e ter confiança que se pode retificá-los; os fenômenos familiares colocam-se em ordem, as noções integram-se, ligam-se em conjuntos estruturados, ao mesmo tempo em que se vai à uma convergência entre práticas e o pensamento

teórico: esse pensamento de unidade conduz o indivíduo à satisfação, enquanto que a distorção, a fragmentação suscitam ao contrário dor, até mesmo culpabilidade (SNYDERS, 1988, p. 99).

Podemos notar que o autor defende o nascimento da alegria através do domínio da ciência e da tecnologia. Os jovens costumam ser sempre mais hábeis que seus pais no uso das ferramentas tecnológicas que surgem desenfreadamente. Ao escrever sobre ir mais além e *ultrapassar a magia*, é muito previsível que Snyders tinha em mente a maneira de explicar o mundo que quase sempre se baseou no misticismo, no metafísico e que, a partir dos avanços da ciência e tecnologia, sentimos que podemos tentar explicar de maneira mais satisfatória e de acordo com a cultura corrente. Não falamos da mesma atualidade, pois, quando Snyders publica seu livro, apesar de já termos adentrado na chamada *era da tecnologia*, o acesso a esses objetos ainda era muito limitado, sobretudo para as massas, inclusive no país europeu de onde Snyders escreveu. Ainda há uma deficiência muito grande no acesso à tecnologia, inclusive nas escolas, mas ao comparar com a realidade do final dos anos 1980, notamos um grande salto e, à medida que avançamos no tempo, a velocidade das inovações científicas parece também aumentar.

A alegria, então, nasce a partir do momento em que nos sentimos parte dessa evolução, ou seja, quando começamos a interagir cada vez melhor com a tecnologia e com a ciência e, além disso, segundo prossegue o educador: “pode-se sempre ir além, o que se sabe já serve de convite para ir além; haverá sucessores para continuar os progressos que engajamos”<sup>181</sup>. Os progressos tecnológicos sempre darão a sensação de que vamos mais além como grupo e não *individualmente*, pois, como havia de se esperar, a cultura elaborada não renega a cultura tradicional. A tradição é mantida como parte da nossa essência e o trabalho cultural antes desenvolvido vai ser usado como ponto de partida para melhorar, aprimorar e reorganizar a sociedade. Tendo em vista que Snyders sugere que ciência e tecnologia estejam presentes na cultura da escola, o que então pode ser ensinado obedecendo esta teoria?

Quando Snyders fala sobre “alegria de evoluir na coerência, de descobrir e de instituir a coerência”<sup>182</sup>, ele está se referindo a diversas disciplinas que podem ser ensinadas com o objetivo de proporcionar aos jovens a satisfação de superar um desafio. O exemplo mencionado é o da matemática, na qual, de acordo com o autor, um bom professor deverá equilibrar adequadamente o nível de dificuldade. Isso visa evitar que os alunos achem a resolução impossível, mas também impedir que considerem excessivamente simples, ao ponto

---

<sup>181</sup> *Idem*, p. 99.

<sup>182</sup> *Idem*, p. 100.

de pensarem que não estão progredindo em seu conhecimento e, assim, não alcancem nenhuma satisfação. Uma das razões pelas quais Snyders considera a matemática um bom exemplo do que deve ser ensinado está expressa em trechos posteriores do texto:

Para a criança particularmente, a existência comum é limitada, as tentativas e as experiências que ela pode tentar são restritas pois rapidamente correm o risco de desencadear consequências graves, imprevisíveis; é conveniente não expor, não a expor a erros que se tornariam logo custosos (SNYDERS, 1988, p. 274).

Estas palavras evidenciam que, em concordância com o delineado no primeiro capítulo acerca da proposta pedagógica de Schopenhauer, a criança e o jovem estudante não devem ser submetidos a conteúdos que possam resultar em equívocos conceituais. Isso se justifica pelo fato de que, nessa idade, a capacidade de julgamento ainda não se encontra devidamente amadurecida. O filósofo alemão menciona a filosofia e a religião como áreas das quais o jovem não maduro precisa se afastar, considerando que seus conceitos são excessivamente complexos para que um intelecto ainda não plenamente desenvolvido possa assimilar. De acordo com Schopenhauer, essa aproximação resultaria na consolidação de equívocos conceituais que seriam complicados de serem corrigidos posteriormente (SCHOPENHAUER, 2015a). O que, então, ensinar conforme Schopenhauer? Vamos analisar:

Em todas as demais ciências a razão adquire o seu conteúdo a partir das representações intuitivas. Na matemática, a partir das relações do espaço e do tempo, conhecidas intuitivamente antes de qualquer experiência. Na ciência pura da natureza, isto é, naquilo que sabemos sobre o curso da natureza antes de qualquer experiência, o conteúdo da ciência provém do entendimento puro, ou seja, do conhecimento a priori da lei de causalidade, sua ligação com as intuições puras do espaço e do tempo. Nas demais ciências, tudo aquilo que não foi extraído das fontes mencionadas pertence à experiência. SABER em geral significa: ter determinados juízos em poder do próprio espírito para reprodução arbitrária, juízos estes que têm algum tipo de fundamento suficiente de conhecer exterior a si mesmos, isto é, são VERDADEIROS. Unicamente o conhecimento abstrato, pois, é um saber, que, portanto, é condicionado pela razão (SCHOPENHAUER, 2005, p. 99).

O propósito inicial que levou Schopenhauer a redigir o que foi citado acima era indagar se a lógica possuía suas bases inteiramente na razão. Como podemos perceber, ele ampliou sua investigação para englobar a matemática, afirmando que seus conteúdos residem no espaço e no tempo, que são categorias acessadas por meio da intuição. A física também deriva seu conteúdo de fontes causais, interligando-se ao espaço e ao tempo. As demais *ciências*, conforme continua o filósofo, têm sua origem na experiência para fundamentar-se. A geografia, a história e a literatura exemplificam disciplinas que se originam exclusivamente da experiência. Porém, as disciplinas abstratas não encontram seu fundamento na experiência e, portanto, demandam um desenvolvimento da faculdade de julgamento para serem

compreendidas e analisadas através da abstração. Emerge, então, uma semelhança substancial entre a proposta pedagógica de Snyders e o sistema pedagógico de Schopenhauer. Apesar de a citação anterior não provir dos *Parerga e Paralipomena*, nos quais o pensador alemão se dedicou a abordar diretamente a educação, ainda assim ela expressa uma condição crucial para a viabilidade do conhecimento, de acordo com sua filosofia.

Inicialmente, a razão se configura como condição para a compreensão plena, evitando equívocos graves decorrentes da carência da faculdade de julgamento. Dessa forma, considerando que os alunos mais jovens ainda não alcançaram, segundo o filósofo, a maturidade necessária para um desenvolvimento suficiente dessa faculdade de julgamento, torna-se compreensível o motivo pelo qual a filosofia e a religião precisam ser excluídas do leque de disciplinas passíveis de serem ensinadas nesse estágio. Isso ocorre porque seu conteúdo encontra fundamento no abstrato, ou seja, não podem ser acessadas por meio da experiência, que é a maneira pela qual a criança intui o mundo. Nesse contexto, a matemática e a física podem ser elencadas como disciplinas aptas a serem transmitidas às crianças, pois a primeira encontra seus alicerces em si mesma e recorre ao espaço e ao tempo para que seu conteúdo seja acessível através das intuições. A segunda possui seu conteúdo na natureza e, à semelhança da matemática, também pode ser alcançada através do processo em que a razão substitui as intuições por conceitos abstratos.

A forma como Snyders aborda as implicações às quais os jovens estudantes estão expostos ao adquirirem determinados *conteúdos* é notável. De acordo com Dias (2015), a possível razão pela qual a matemática e a física se revelam tão desafiadoras para os jovens alunos é que elas nos proporcionam descrições e fórmulas, e não a experiência direta do evento real. “A queda de uma pedra até o chão, torna-se muito mais complexo compreender esse evento de maneira abstrata do que simplesmente intuí-lo de maneira legítima e imediata através do entendimento”<sup>183</sup>. Aqui está, em Schopenhauer, conforme a explicação de Dias, a apresentação da mesma complexidade de compreensão dessas disciplinas, que também está presente em Snyders.

Durante esta subseção, tentei identificar outras duas formas pelas quais a cultura escolar pode trazer alegria, de acordo com Snyders. A primeira delas é a superação do inexplicável. Isso significa que, por meio de avanços tecnológicos e científicos, os jovens conseguem progredir a partir do conhecimento herdado, avançando na direção da resolução de

---

<sup>183</sup> DIAS, S. P. *A compreensão de Schopenhauer da coisa em si*, p. 77.



enigmas e na explicação de fenômenos que gerações anteriores jamais ousariam questionar ou simplesmente não tinham as ferramentas necessárias para ir além dos progressos conquistados em relação aos seus antecessores. A segunda maneira envolve a conquista de desafios. Trata-se de desafios porque algumas disciplinas são geralmente encaradas como mais difíceis por nossos alunos. Diante dessa suposta elevada dificuldade, que é justificada aqui através da apresentação de fórmulas e descrições, e considerando o processo de transformação de intuições em conceitos abstratos, como é presumido no caso da matemática e da física, é papel da escola determinar o grau de complexidade de acordo com a maturidade de cada grupo, permitindo que eles alcancem sucesso de acordo com sua capacidade de resolução.

### **3.1.3 Possíveis obstáculos à obtenção de alegria**

Após a minha tentativa de elucidar as conexões que perpassam desde a pedagogia de Schopenhauer até a proposta de Snyders no que tange ao que, segundo eles, pode ser transmitido no ambiente escolar, é igualmente proveitoso investigar se, a despeito de todas as demais divergências entre os dois pensadores, também é viável identificar algo em comum no que concerne aos possíveis obstáculos à obtenção de alegria.

Pode parecer paradoxal, quase indecente e sobretudo ineficaz propor a satisfação cultural a jovens sufocados por dificuldades de toda espécie – e de grande número de censuras. Tanto mais que não se trata de modo algum de fazer da cultura um suplemento da alma para pessoas angustiadas (SNYDERS, 1988, p. 109).

Conforme o trecho mencionado, a proposta de Snyders não consiste em apresentar a cultura como um refúgio das adversidades do mundo. Isso se deve ao reconhecimento por parte dele de que os jovens estão imersos em desafios de difícil resolução. Se nos aproximarmos da filosofia de Schopenhauer, concordaremos que tais dificuldades de variadas naturezas dificilmente encontrarão solução permanente e, caso o façam, logo darão lugar a novos obstáculos. A meu ver, parece improvável que o autor esteja se dirigindo a todos os jovens. Eu acredito que essa adversidade afete principalmente os jovens pertencentes às classes dominadas, pois são justamente eles que se encontram na desvantajosa posição da qual a cultura elaborada procura emancipá-los. Alguém poderia alegar que Snyders aborda a vida dos jovens pertencentes à classe dominada de forma pessimista. No entanto, isso representa o reconhecimento de que, como foi explanado anteriormente, a luta de classes empurra incessantemente a classe dominada para posições mais desfavoráveis. Além disso, conforme

proposto pelo pensador francês, há uma solução para essa condição, e é com foco nesse ponto que ele elabora sua obra.

*O presente* – A ligação ao presente, a luta no presente e, também, em certos momentos, saber tirar alegria do presente constituem valores essenciais da cultura operária: para que seus filhos se interessem pela cultura escolar, é indispensável que ela se instale ousadamente no presente; isso significa uma cultura que ousa abordar o presente, que tenha bastante confiança no mundo presente para não calar os problemas que ele coloca e que tenha conseguido estabelecer um consenso a seu respeito, sem nenhuma dúvida o mais difícil dos consensos (SNYDERS, 1988, p. 119).

Neste ponto, observa-se um esforço por parte do autor em evidenciar que a cultura que genuinamente promove a alegria na escola tem como seu principal desígnio o presente, especialmente no que tange à vida dos alunos e, de maneira mais apropriada, àqueles que pertencem às classes operárias. Isso não só funciona como um grande incentivo para que esses alunos despertem seu interesse pela escola, mas também impulsiona a atenção aos desafios enfrentados por essa classe. Em outras palavras, isso leva os estudantes a perceberem as disparidades existentes entre as distintas classes sociais. Sem dúvida, essa perspectiva está alinhada com o propósito que, segundo Snyders, a escola deve perseguir, ou seja, a ação de despertar nos alunos uma consciência sobre sua condição social. Como foi demonstrado, esse conceito tem sido vinculado à ideia do *encontro consigo mesmo* discutida anteriormente.

A *cultura operária* tem, segundo o autor, muito a oferecer à *cultura da escola*. As crianças são frequentemente expostas, por intermédio de seus pais, vizinhos e amigos da família, à discussão sobre o trabalho, o qual é um elemento fundamental de sua cultura. Em páginas subsequentes, Snyders também reafirma que, para que os alunos possam experimentar a alegria, é fundamental que seus pais não carreguem um excesso de descontentamento ao longo de suas vidas. Isso ocorre porque a educação não se limita apenas ao espaço escolar, portanto, a questão central reside em demonstrar que a vida dos adultos também deve colher os frutos desse avanço, que deve ser voltado para o presente. Com base nisso, compreendo que a vida das famílias dos alunos influencia o desenvolvimento e o desempenho deles na escola, e o contrário também é verdadeiro.

O motivo pelo qual a cultura operária tem muito a contribuir para a cultura escolar é que, se a cultura escolar tem como objetivo, conforme Snyders, aprimorar a vida das classes dominadas ao fazer com que elas se reconheçam como parte integrante do mundo, então é exatamente nessa cultura operária que a escola deve buscar os recursos essenciais para abordar os desafios enfrentados por esses jovens. Ele diz que “não pode haver igualdade de

oportunidade na escola enquanto ela estiver mergulhada num mundo desigual”<sup>184</sup>. O reconhecimento da desigualdade e do sofrimento no mundo não desencoraja o autor de continuar apontando o que pode trazer satisfação aos alunos. Mesmo diante do cenário em que a escola opera, no qual as classes dominantes procuram obstaculizar as classes sob sua influência para que, mesmo tendo sucesso na educação, não possam superar as barreiras que as impedem de alcançar êxito na vida, Snyders persiste em sua empreitada de transformar o mundo.

A satisfação à qual Snyders se refere difere dos momentos de lazer. É possível notar uma tendência bastante marcante de associação entre aprender e brincar nas escolas, “[...] mas a satisfação para a qual a minha escola tende não é idêntica a dos momentos de lazer”<sup>185</sup>, ou seja, o que o educador está propondo é uma satisfação advinda do conteúdo que deve ser ensinado, uma maneira de transformar aquilo que os alunos necessitam aprender em algo que eles desejem aprender, reconhecendo a satisfação que podem obter a partir disso. Aqui está novamente a associação de Snyders com a abordagem educacional tradicional, por meio da defesa dos conteúdos. Para ele “[...] não se trata de prometer que se vai apreender brincando, distraíndo-se, menos ainda de anunciar que se vai aprender quase sem se dar conta”<sup>186</sup>. É possível notar, sobretudo em instituições de ensino da rede privada, a concretização daquilo que Snyders aparenta combater, ou seja, a mescla entre o momento de lazer e o momento de aprendizado, como se a escola fosse um refúgio onde a criança apenas se diverte, enquanto os conteúdos são incorporados às brincadeiras de forma a disfarçar o processo de aprendizagem. A expressão *gamificação* (*gamification*) ganhou grande popularidade nas últimas décadas, especialmente em escolas de línguas estrangeiras, evidenciando assim que enfrentamos um desafio, caso sigamos a pedagogia de Snyders, em relação a essa tendência de transformar todos os aspectos do processo de aprendizado escolar em uma ampla atividade lúdica, sob a alegação de que o aprendizado será mais eficaz se os alunos estiverem envolvidos em jogos. No entanto, é importante notar que brincar, como os alunos fazem durante o recreio, não está relacionado à satisfação à qual o autor se refere. Em segmento posterior, Snyders declara o seguinte:

Na medida em que a crise de nossa sociedade, a imensa crise do capitalismo conduz tantas pessoas, tantos explorados a viver o “destino” adulto como sombrio, opressor, muitas pedagogias vão se esforçar para proteger a criança o maior tempo possível do mundo que a rodeia, do mundo que a espera; a infância e a escola tentarão

---

<sup>184</sup> SNYDERS, *A alegria na escola*, p. 126.

<sup>185</sup> *Idem*, p. 186.

<sup>186</sup> *Idem, ibidem*.

constituir-se em pequenos mundos mais justos, comunidades preservadas: Oásis. (SNYDERS, 1988, p. 194).

Neste trecho, observa-se uma crítica do autor em relação à tentativa de proteger a criança da própria realidade dela. Em outras palavras, se para muitas crianças a realidade implica ter uma perspectiva de vida que as levará a repetir o comportamento de seus pais e, conseqüentemente, a manter o mesmo emprego e perpetuar a mesma posição social e a mesma condição de oprimido, por que não trazer essa realidade para a escola como uma forma de buscar uma ruptura? Qual é a probabilidade de que a satisfação ou alegria possam surgir nesse contexto, quando sua própria vivência não é representada na escola, mas, em vez disso, há uma tentativa de proteção através de brincadeiras que sugerem que a vida delas é diferente do que realmente é? Nesse movimento, não se reflete a vida dos alunos, ou seja, eles não veem sua própria cultura sendo refletida, uma vez que a cultura elaborada não estaria levando em consideração o universo que os jovens já carregam. É por esta razão que tal abordagem *gamificacionista* não é progressista, pois não oferece nem uma ruptura nem uma continuidade em relação ao que já está estabelecido, ou seja, a vida que os alunos vivenciam fora da escola.

Apresentei aqui alguns obstáculos que contrariam a busca pela alegria na escola. Conforme demonstrado a partir da proposta pedagógica de Snyders, a cultura escolar deve combater a tendência existente no mundo de desviar as pessoas, especialmente os jovens, daquilo que é essencial para que eles alcancem sucesso na vida. As distrações, inclusive dentro da escola, são numerosas e até mesmo atividades fundamentais para toda criança, como brincar, podem ser empregadas de forma a gerar apenas uma satisfação superficial, sem nunca, dentro dos limites possíveis, proporcionar verdadeira alegria ou felicidade. Além disso, a falta de interesse pela vivência do aluno, ou seja, a totalidade das experiências que esse indivíduo já traz consigo, resulta em uma falta de conexão com o ambiente escolar e também não estimula o indispensável reconhecimento do seu papel no mundo, algo vital para que ele alcance alegria tanto na escola quanto em sua vida.

No próximo segmento, pretendo analisar uma questão que é compartilhada pelos dois pensadores aqui contrapostos. Espero que seja perceptível as distintas abordagens que eles adotam e se, de alguma forma, podem convergir nesse contexto.

### 3.1.4 A relação de Schopenhauer e Snyders com o Cristianismo

Além da alegação de que o cristianismo mantém como ilusão uma promessa voltada exclusivamente para o futuro, conforme debatido na seção 3.1, minha intenção é explorar de maneira mais detalhada como a crítica de Snyders pode se relacionar aos comentários de Schopenhauer a respeito da doutrina cristã no âmbito da educação aqui abordado.

Em seus primeiros escritos, o pensador francês analisa a pedagogia moderna nas instituições jesuítas do século XVII. A partir desse contexto, Snyders destaca que a doutrina cristã tem exercido influência sobre a escola por séculos. No entanto, em sua perspectiva, não parece ter emergido qualquer expressão de alegria oriunda dessa interação.

O filósofo alemão critica as religiões monoteístas, que professam a existência de um único deus verdadeiro. Apesar desse deus ser considerado totalmente benevolente, Schopenhauer revela, por meio de todo o seu sistema filosófico, a presença de perversidade no mundo. Ao dizer que “a influência desmoralizante das religiões é, portanto, menos problemática que a moralizante”<sup>187</sup>, o filósofo deixa evidente que o monoteísmo ao qual ele se refere possui uma face predominantemente positiva, mas também esconde uma outra face, que frequentemente é perversa, assim como o mundo.

Ao longo do § 68 de *O mundo como vontade e representação*, tomo II, Schopenhauer apresenta diversos exemplos de como o cristianismo é uma das doutrinas amplamente disseminadas no mundo que se destaca por ter, simultaneamente, uma promessa de salvação e também um aspecto profundamente pessimista. Aqui, analiso um exemplo:

Não podemos nos libertar. As promessas da esperança, as adulações do tempo presente, a doçura dos gozos, o bem-estar que fazem a nossa pessoa partícipe da penúria de um mundo sofrente sob o império do acaso e do erro atraem-nos novamente ao mundo e reforçam os nossos laços de ligação com ele. Por isso Jesus diz: “É mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha que um rico entrar no reino dos céus”<sup>188</sup> (SCHOPENHAUER, 2015, p.482).

Fazendo referência a uma das passagens mais reconhecidas do livro sagrado cristão, Schopenhauer sugere que aqueles que não enfrentam sofrimentos ao longo da vida, ou seja, aqueles comparados aos ricos, não conquistarão facilmente a graça ou a salvação eterna que são prometidas pela doutrina do cristianismo para após a morte. A interpretação dessa

<sup>187</sup> SCHOPENHAUER, *Parerga und Paralipomena*, § 175. (Tradução minha).

<sup>188</sup> BÍBLIA. Mateus, 19:22-24. *Apud* SCHOPENHAUER, *O mundo como vontade e representação*, tomo II, p. 482.

passagem nos revela que aos humildes é concedida a graça divina, sugerindo assim que o cristianismo pode ser visto como uma maneira de validar o sofrimento como parte integrante da existência. Além disso, segundo nos mostra Germer (2014) acerca da interpretação do cristianismo de acordo com Schopenhauer, “o mundo é representado [...], como um vale de lágrimas – ensina o pessimista – ‘a vida como um processo de purificação, e um instrumento de martírio é escolhido para ser o símbolo do cristianismo’”<sup>189</sup>. Um instrumento de suplício, a cruz, é adotado como o principal símbolo de uma doutrina que promove o amor e a compaixão. Aqui está uma contradição apontada pelo filósofo alemão, que além disso, argumentará que o cristianismo não é moralmente justificável por não incorporar uma ética voltada aos animais. Schopenhauer diz: “[retirado] de modo antinatural o homem do mundo animal, ao qual o homem pertence essencialmente, e esforçou-se por valorizar apenas o homem e considerar os demais animais como simples coisas”<sup>190</sup>. Schopenhauer sempre apresentou grande afeição pelos animais e isso é demonstrado através das pinturas onde ele era frequentemente retratado ao lado dos seus fiéis *poodles* aos quais ele sempre dava o mesmo nome: *Butz* (WEISSMAN, 1980). Além disso, Schopenhauer também afirma que “a piedade pelos animais está tão intimamente relacionada à bondade de caráter que se pode dizer com segurança que quem é cruel com os animais não pode ser uma boa pessoa”<sup>191</sup>.

Para aprofundar sua crítica em relação às religiões, especialmente ao cristianismo, Schopenhauer argumenta que elas têm origem na ignorância e que essa progenitora não perdura por um longo período (SCHOPENHAUER, 1977). Mais adiante, no mesmo parágrafo dos *Parerga e Paralipomena*, o filósofo afirma que “crença e conhecimento não se dão bem na mesma cabeça: são como lobo e ovelha dentro de uma jaula; ou seja, o conhecimento é o lobo que ameaça devorar o próximo”<sup>192</sup>. É possível observar aqui um reforço da razão pela qual Schopenhauer argumenta ser necessário excluir a religião do conteúdo a ser ensinado aos alunos mais jovens. Para o pensador alemão, as crenças estão além do âmbito da razão e têm sua base no abstrato. Nesse sentido, os erros que ambos os pensadores, tanto Schopenhauer quanto Snyders, mencionam como difíceis de corrigir no futuro se tornam mais prováveis devido à ausência de uma faculdade de julgamento bem desenvolvida.

---

<sup>189</sup> GERMER, *A interpretação de Schopenhauer do cristianismo*, p. 114.

<sup>190</sup> SCHOPENHAUER, *Parerga e Paralipomena*, Tomo II, p. 437. *Apud* Germer, *A interpretação de Schopenhauer do cristianismo*, p. 129.

<sup>191</sup> SCHOPENHAUER, *Die beiden Grundprobleme der Ethik: Grundlage der Moral*, p. 242. (Tradução minha)

<sup>192</sup> SCHOPENHAUER, *Parerga und Paralipomena*, § 182. (Tradução minha).

Convido o leitor a analisar agora os argumentos que o educador francês utiliza para também realizar uma crítica ao cristianismo, e de que forma isso afeta a sua proposta pedagógica. Vamos examinar:

[...] durante séculos, a escola foi fundamentalmente cristã e durante séculos a escola cristã foi constituída à alegria: desconfiança no que diz respeito ao mundo considerando como lugar de corrupção, pelo menos de tentações, desconfiança no que diz respeito à criança, mais suspeita ainda que o adulto do pecado original. Consequentemente serão santos, santificantes os valores de renúncia, de mortificação, de ascetismo: humilhar-se, temer; o sofrimento valorizado como meio de redenção dos pecados, e é antes de tudo no sofrimento comum que a comunhão é procurada (SNYDERS, 1988, p. 191).

Na citação acima, noto uma semelhança com a crítica que Schopenhauer faz ao cristianismo. Inicialmente, Snyders revela que por muito tempo a escola foi dominada pela cultura fundamentada no cristianismo e não surpreende ninguém constatar que talvez ainda seja. A mesma apresentação do cristianismo feita por Schopenhauer é agora feita também por Snyders, pois, quando ele fala que na escola cristã o mundo está posto como um lugar de *corrupção, tentações, desconfiança e pecado*, pressupõe-se então que um refinamento é necessário, pois, somente dessa maneira, alcançaremos a “santidade”. Da mesma maneira que Schopenhauer nos mostra que o cristianismo é uma corrente essencialmente pessimista, Snyders também demonstra que o sofrimento é valorizado na escola cristã como maneira de se atingir a graça e o livramento para além da vida, isto é, para além deste mundo. É importante destacar que a crítica de Schopenhauer à religião, de maneira geral, e em particular à religião cristã, direciona-se em duas vertentes: a teologia monista transcendente e a falta de uma ética animal. Em relação ao pessimismo, é evidente que Schopenhauer expressa apreciação, pois, como ele próprio admite no capítulo XV dos *Parerga e Paralipomena*, sua filosofia é a única *essencialmente* cristã. Adicionalmente, como demonstra Picoli (2018), Schopenhauer, ao reconhecer a necessidade metafísica inerente aos seres humanos, jamais desprezaria a religião como uma alternativa válida para aqueles para os quais a filosofia representa um enigma, uma vez que eles constituem a maior parte da população e, portanto, têm uma compreensão mais limitada ou um “entendimento rude”<sup>193</sup>.

Segundo Snyders, na cultura da escola cristã, “os projetos dos homens devem se inclinar sobre a ordem cósmica das coisas, aceitá-las porque é bom em seu conjunto, obstinando-se contra os sofrimentos individuais”<sup>194</sup>. Nisso, percebe-se que não há progresso, uma vez que se tudo está predestinado, a única opção é resignar-se com a condição do mundo

<sup>193</sup> PICOLI, *Schopenhauer e o misticismo: sobre suas supostas críticas apimentadas à religião*, p. 86.

<sup>194</sup> SNYDERS, *A alegria na escola*, p. 192.

e aguardar a sua libertação. Não resta espaço para a luta quando se está excessivamente ocupado conformando-se com os desafios que nossos jovens enfrentam; conseqüentemente, não há possibilidade de mudança, nem tampouco de alegria. Ademais, prossegue o autor: “temos que conquistar a alegria nesta terra – terra rude onde os resultados são somente progressivos, parciais, e tanto mais essenciais”<sup>195</sup>. Nesse ponto, Snyders novamente reconhece o pessimismo inerente ao Cristianismo, que tem sido transmitido às instituições educacionais ao longo dos séculos. Por essa razão, ele advoga pela ruptura com essa abordagem.

Nesta fase da investigação, procurei apresentar um movimento de continuidade e ruptura entre Schopenhauer e Snyders no que se refere ao Cristianismo como uma influência na pedagogia. Ambos os pensadores reconhecem um pessimismo trágico na doutrina cristã, que impõe o reconhecimento da impossibilidade de alcançar a felicidade no presente e pressiona a crença em uma promessa futura de alívio deste mundo difícil. Schopenhauer encara esse reconhecimento de forma positiva, pois ele espelha sua própria filosofia. Já Snyders tem uma perspectiva negativa, pois, mesmo reconhecendo que a vida de uma determinada classe social é repleta de desafios, ele concebe a possibilidade de superação no presente, culminando em um futuro de libertação *nesta* vida, sem depender da vontade de uma entidade superior, visto que, assim como Schopenhauer, Snyders é claramente ateu.

Na próxima seção, pretendo apresentar outros exemplos de continuidade e ruptura que são essenciais para a pedagogia de Snyders.

### 3.1.5 Movimento de *continuidade e ruptura*

Gostaria de começar com um trecho significativo no qual o autor apresenta o que seria fundamental para uma escola que atende às necessidades das classes dominadas:

*Manter, ampliar, transformar* – O sistemático, o difícil, o obrigatório, todos estes traços evidentemente aplicam-se à escola “tradicional”. O sonho de minha escola não é absolutamente suprimi-los; desejo mantê-los e de uma determinada maneira até ampliá-los, acentuá-los – diante de certas tentações inversas de muitos inovadores. Ao mesmo tempo, quero transformá-los a partir de conteúdos renovados de tal modo que se vá em direção à satisfação cultural escolar: quero o obrigatório e a alegria presente; o difícil e a alegria presente. Minha escola é a aposta paradoxal de impor a matemática tal dia, a todos – mesmo aos que não a querem – e modificar a situação de modo que todos experimentem satisfação e sintam progredir em direção à liberdade. Será que isso é ilusório? (SNYDERS, 1988, p. 210).

---

<sup>195</sup> *Idem, ibidem.*



A pergunta é pertinente. Será apenas uma ilusão esperar que a escola possa promover ideias aparentemente tão contrastantes? O objetivo de Snyders é *manter, ampliar e transformar*, partindo, é claro, de uma cultura escolar já existente. Alguns elementos da escola tradicional podem ser preservados, enquanto outros podem ser ampliados ou até mesmo completamente transformados. Isso está alinhado com o senso de unidade cultural que a alegria na escola, de acordo com Snyders, desperta. Mesmo através de gerações distintas, conseguimos enxergar nossa própria imagem refletida nas culturas passadas. Contudo, elementos remanescentes dessas culturas ainda presentes demonstram que ela não deixou de existir, permanecendo viva e nos unindo. A imposição de determinadas disciplinas, ao mesmo tempo em que se busca exibir flexibilidade em relação às circunstâncias nas quais essas disciplinas são ministradas, assim como nos exemplos empregados, revela o processo de ruptura e continuidade que resulta em satisfação. Por fim, no trecho mencionado, Snyders destaca a necessidade de a escola direcionar-se para o progresso e a liberdade dos alunos, e a esse respeito, ele acrescenta: “há uma relação fundamental entre o progresso que a minha escola quer do aluno e o progresso que o jovem deseja de si mesmo, suas próprias pesquisas, suas próprias alegrias”<sup>196</sup>. Dessa forma, fica evidente a relevância que os anseios dos alunos possuem para Snyders. Ele argumenta que uma escola jamais conseguirá instigar qualquer forma de alegria se não enfrentar e resolver as inquietações dos estudantes. Conforme a visão do pensador francês, a cultura escolar precisa interagir com os jovens de modo a incentivá-los a compreender sua condição, frequentemente enquadrada como pertencente à classe dominada, e, assim, fomentar o progresso necessário e a tão almejada alegria.

Snyders apresenta, portanto, quatro abordagens por meio das quais é possível identificar essa mudança, ao mesmo tempo em que a escola preserva a essência da vida dos estudantes. Eles são: *passagem dos pequenos trabalhos domésticos aos técnicos, a consciência política, consolidar a solidariedade e o belo*.

No primeiro exemplo, o autor explana sobre a necessidade de “elevar a prática até o nível em que serão solicitados cálculos, raciocínios, denominações precisas”<sup>197</sup>. Neste ponto, Snyders aborda os alunos que demonstram habilidades excepcionais em atividades manuais como reparos, montagens e consertos domésticos, conforme as palavras do autor, mas que não envolvem a exploração aprofundada de conceitos matemáticos. Nesse contexto, Snyders destaca a existência de uma lacuna significativa por parte da escola. Em vez de atender aos

---

<sup>196</sup> *Idem*, p. 211.

<sup>197</sup> *Idem*, p. 122.

anseios dos jovens de compreender o funcionamento intrínseco dos objetos técnicos, nos quais a física e a matemática teriam um papel ativo, a escola acaba por banalizar tal prática. O questionamento proposto por Snyders é o seguinte: se durante a fase da educação básica somos capazes de adaptar o conteúdo das disciplinas, como a História, por exemplo, “por que não sobre o funcionamento da televisão ou do motor a explosão?”<sup>198</sup>. É possível constatar, a partir disso, que a escola tem a necessidade de atender aos alunos, independentemente de sua faixa etária, utilizando elementos que sejam atrativos para eles, o que envolve tanto a continuidade como a ruptura, como no caso do método de ensino de cálculos matemáticos, por exemplo.

No segundo caso exemplificado por Snyders, ele afirma: “a escola tem um papel fundamental a desempenhar para ajudar a consciência política dessas crianças, apoiando-se no que ela já contém de elementos reais, para ultrapassar um tal fatalismo”<sup>199</sup>. Como observado no parágrafo anterior, o pensador ilustra que a lacuna gerada pela simplificação de práticas relacionadas ao funcionamento de objetos do dia a dia e, conseqüentemente, ao aproveitamento mais aprofundado de disciplinas como a matemática, atua como um obstáculo para superar essa barreira fatalista. Então, quais seriam esses elementos *reais* aos quais, conforme a citação, os alunos precisam se apoiar? Bem, trata-se da consciência que os estudantes das classes subalternas já carregam consigo, a qual reflete a compreensão de que não têm meios para contestar o tipo de existência que lhes é imposto. Este elemento tangível muitas vezes é internalizado pelos jovens ao testemunharem a recorrência dos discursos conformistas entre os adultos. À medida que esses jovens amadurecem, eles gradualmente percebem que seus horizontes são limitados a seguir os mesmos caminhos trilhados por suas gerações anteriores. A relação de continuidade se revela na tarefa de conduzir o jovem a perceber ou reforçar sua condição como elemento intrínseco de um sistema, onde as engrenagens operam com o propósito de perpetuar o domínio das classes superiores sobre as classes subalternas. Por outro lado, a noção de ruptura abarcaria a organização dessa coletividade com o objetivo de estabelecer fundamentos para iniciativas de transformação, ainda que o autor esteja ciente de que tal diligência tenha “pouca chance de ser bem-sucedida”<sup>200</sup>. Em termos marxistas: “até o momento em que o explorado (ou seu filho) vai descobrir que essa força de trabalho que ele vende, é ele próprio; e é por aí que ele é reduzido

---

<sup>198</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>199</sup> *Idem*, p. 123.

<sup>200</sup> *Idem, ibidem.*

ao estado de mercadoria, de objeto de ‘mercado’ do trabalho”<sup>201</sup>. Este não é o único instante em que é possível identificar uma marcante influência do pensamento de Karl Marx (1818-1883) na obra do educador francês. Por meio deste segundo exemplo, Snyders procura evidenciar que, embora na cultura escolar o jovem deva ter a oportunidade de reconhecer sua posição social, ele também deve ser estimulado a não aceitar passivamente os interesses opressores.

O terceiro exemplo ilustra a solidariedade como um ponto de continuidade. Ou seja, é essencial preservar a propensão que tanto adultos quanto crianças possuem para manifestar solidariedade, especialmente em um cenário repleto de conflitos. Vários desses conflitos desembocam em ações violentas, que visam a sobrevivência. Snyders reconhece a necessidade de adquirir habilidades de autoproteção. A cultura escolar deve abraçar essa ideia ao mesmo tempo em que busca “sublimar esses hábitos de severidade pelos esportes”<sup>202</sup>. Por meio da participação em esportes coletivos, almeja-se uma quebra de padrões, pois o aluno será engajado na dinâmica de trabalho em equipe e notará que operar de forma isolada, como lhe é familiar devido às dificuldades vivenciadas na vida cotidiana, não proporciona contentamento.

Por último, o quarto exemplo de continuidade e ruptura é crucial para a progressão de minha análise em direção a uma contraposição entre a pedagogia de Snyders e a obra de Schopenhauer, além do que já foi explanado até o momento. Snyders descreve:

É certamente proveitoso que o gosto popular coloque a estética no mesmo nível da vida cotidiana, que não a separe dos valores habituais da existência, mas ao mesmo tempo ele corre o risco de permanecer naquilo que não choca, aquilo que é facilmente aceitável – e uma grande parte do domínio das artes será rejeitada (SNYDERS, 1980, p. 124).

A partir desse trecho, é possível afirmar que Snyders evidencia mais um aspecto da cultura escolar que promove o dinamismo entre continuidade e ruptura. A apreciação da arte como meio de proporcionar satisfação aos alunos é, indubitavelmente, um recurso do qual podemos nos valer para contrastar com a perspectiva de Schopenhauer. Como elemento de continuidade, o educador diz que “é certamente proveitoso que o gosto popular coloque a estética no mesmo nível da vida cotidiana”<sup>203</sup> e, por isso, a cultura de massa, aliada à sua estética, deve ser incorporada ao ambiente escolar. Simultaneamente, isso também representa

---

<sup>201</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>202</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>203</sup> *Idem, p. 124.*

uma ruptura ao permitir a superação do cotidiano. “Daí a necessidade de uma incitação exterior para ajudar pouco a pouco esse desejo estético a ultrapassar seus limites, e dar amplitude às suas exigências – e tentar satisfazê-las”<sup>204</sup>.

Em seu exemplo anterior, ao ilustrar que a cultura vai além de ocupar momentos de lazer, Snyders ressaltou que ela envolve a busca por uma maneira de existir. Não se trata apenas de participar esporadicamente de eventos culturais, mas de incorporar a arte ao dia a dia, promovendo uma transformação no estilo de vida. A verdadeira cultura tem um impacto profundo, gerando mudanças internas e emocionais significativas, provocando uma agitação essencial e transformadora (Cf. SNYDERS, 1988, p. 67).

A cultura é aqui descrita por Snyders como um modo de existência que deve ser preservado, não aniquilado. A música não é, evidentemente, o único padrão estético disponível, mas é aquele que motivou o pensador francês a escrever o livro *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* (AM), dedicado a explorar como a cultura escolar pode incorporar a estética através desta forma artística. Portanto, tentarei agora direcionar a atenção para esta obra, com o objetivo de continuar minha investigação sobre a oposição entre Snyders e Schopenhauer. Vale ressaltar que o filósofo alemão também considerou a música como um meio de alcançar certo nível de felicidade, afirmando que:

Portanto de modo algum a música é, como as outras artes, reprodução das ideias, mas reprodução da própria vontade, cuja objetividade também são as ideias; por isto o efeito da música é tão mais poderoso e incisivo do que o das outras artes; pois essas somente se referem à sombra, aquela porém à essência (SCHOPENHAUER, 1985, p. 74).

Uma comoção interna no indivíduo, conforme mencionou Snyders ao se referir ao impacto da arte, e o efeito da música é ainda mais intenso e penetrante do que o de outras formas artísticas, como observado na passagem de Schopenhauer. Essas duas abordagens da arte como meio de cultivar contentamento, alegria ou felicidade, serão os pontos de orientação na próxima seção.

---

<sup>204</sup> *Idem, ibidem.*

### 3.2 CONTEMPLAÇÃO ARTÍSTICA E A QUIETAÇÃO DA VONTADE

Publicada três anos após a sua obra anterior, esse novo trabalho de Snyders surge como um complemento ao livro antecedente. Em *A alegria na escola*, o autor já havia destacado a música como uma das formas de cultivar satisfação e, ainda mais importante, alegria, nos alunos. Uma questão central desse novo trabalho, que serviu como título para o livro, não é se a alegria pode ser alcançada por meio da apreciação do belo, embora o educador também aborde esse ponto. O foco está em investigar se a escola possui os recursos necessários para efetivamente promover esse estado de felicidade. Isso envolve não apenas os recursos disponíveis nas escolas e a formação dos professores de música, mas também vai além disso. Embora o enfoque seja na música, Snyders demonstra que a interdisciplinaridade pode ser estimulada por meio das sugestões que ele oferece sobre a música, o que garante a viabilidade das soluções propostas.

Analisemos um aspecto fundamental para compreender a ideia central do livro:

Tornou-se tecnicamente possível os alunos escutarem, na sala de música ou mesmo numa sala de aula comum, obras musicais, obras-primas, em condições de quase perfeição. Não há mais nenhuma dificuldade para isolar ou repetir uma determinada passagem da obra, para seguir um tema em suas modificações; o professor pode, sem problemas, pedir aos alunos para ouvirem de novo, em suas casas, uma obra estudada em classe (através de empréstimo de discos em bibliotecas públicas, por exemplo). É isto o que pode e deve transformar o ensino da música em seu conjunto. Todas as minhas colocações sobre a alegria escolar proporcionada pelas obras-primas estão baseadas neste progresso técnico; elas teriam sido perfeitamente inúteis há algumas dezenas de anos (SNYDERS, 1991, p. 27).

Pode-se afirmar que, no momento em que o trecho anterior foi redigido, já havia uma notável facilidade, em comparação com gerações anteriores, no acesso a ferramentas multimídia dentro das escolas. É válido considerar também que, em princípio, Snyders estava pensando na realidade educacional da França, onde, supostamente, os recursos tecnológicos eram mais acessíveis do que no Brasil no início dos anos 1990. Mesmo levando em conta a realidade de nações menos desenvolvidas, é possível perceber a influência do *progresso tecnológico* nos últimos trinta anos. Indubitavelmente, a concepção de tomar emprestado discos em bibliotecas públicas soa anacrônica na realidade atual do Brasil, dado que o acesso à internet por meio de dispositivos móveis possibilita aos estudantes ouvir as obras musicais com as quais tiveram contato na escola em qualquer lugar e a qualquer momento. Snyders fundamenta-se nesse avanço tecnológico para responder à indagação que intitula sua obra.

Portanto, ao considerar as sugestões do autor, seria sensato *maximizar* a compreensão do que foi escrito há mais de três décadas.

Apesar da facilidade de acesso aos meios de reprodução de mídia, Snyders não ignora a existência de desafios nesse processo, especialmente em países onde entraves burocráticos e outras questões políticas, que demandam soluções imediatas, podem impedir que os recursos financeiros necessários para fomentar o uso efetivo das ferramentas tecnológicas alcancem todas as escolas, principalmente aquelas que atendem à classe dominada. Por isso, Snyders diz que “resta-nos, portanto, manter a pressão e a luta em favor de uma política cultural que favoreça uma educação tal como a aqui proposta”<sup>205</sup>.

“Múltiplos são os caminhos da educação musical, seus recursos, seus meios”<sup>206</sup>. Sim, existem diversas formas de incorporar a música no ambiente escolar. São várias as estratégias para despertar o interesse dos nossos alunos pela música, bem como estimular o engajamento deles nas disciplinas em que utilizamos a música para também proporcionar-lhes satisfação. Minha intenção neste momento não é detalhar as diversas abordagens para incorporar a música à sala de aula. Antes disso, é importante compreender o significado que Snyders atribui às *obras-primas*, já que, como ele menciona repetidamente em várias partes do livro, é essencial que o aluno tenha contato com tais composições, mesmo que comece com músicas populares, visando eventualmente explorar as grandes obras que proporcionarão a ele uma satisfação mais profunda. Snyders, então, indica que “a maior dificuldade encontrada pelo professor de música em relação às obras-primas é, sem dúvida alguma, o problema da própria existência das obras-primas e da determinação de quais são elas”<sup>207</sup>. No que consiste essa dificuldade?

O que define um clássico? Como podemos identificar uma obra-prima? Snyders utiliza a sociologia da cultura de Pierre Bourdieu (1930-2002) para abordar essas questões. A partir dessa análise, compreende-se que a *seletividade da escuta musical* surge para beneficiar um segmento específico da população, e isso pode ser mais claramente elucidado pelo trecho a seguir:

O Beethoven dos concertos reúne gente culta, favorecida, de uma certa idade, que está material, ideológica e mesmo cronologicamente instalada confortavelmente na sociedade; trata-se de círculos restritos de especialistas refinados ou de esnobes que gostariam de passar como tal. São eles mesmos que definem as convenções de “boas

<sup>205</sup> SNYDERS, *A escola pode ensinar as alegrias da música?*, p. 27.

<sup>206</sup> *Idem*, p. 29.

<sup>207</sup> *Idem*, p. 42.

maneiras” austeras e de polidez hipócrita, que constituem os temas de seus discursos moralizadores (SNYDERS, 1991, p. 43).

Observo novamente a concepção de cultura, ligada supostamente a questões sociais e financeiras. Os grupos de especialistas, frequentemente provenientes das classes sociais que frequentam esses concertos “culturais”, buscam preservar seu *status*, nutrindo seu ego com argumentos circulares sobre o conceito de obra-prima. “O que é uma obra-prima?”, “Beethoven”, responderia a elite. “E quem fundamentou isso?” “Eu mesma”, reivindicaria. Os *testemunhos de classe* não cessam aí. É possível notar uma distinção de classe também na escolha de instrumentos musicais. Em geral, a classe dominada tende a preferir instrumentos mais populares, quando opta por se envolver com a música. Violino, piano e saxofone, por exemplo, são instrumentos associados às elites, que não apenas podem arcar com o investimento em instrumentos mais caros, mas também são consideradas ter um gosto musical mais refinado, capaz de encontrar alegria por meio de sua prática. “Não poderíamos mais falar de obras-primas destinadas a todos”<sup>208</sup>, e, portanto, de acordo com a perspectiva pedagógica apresentada por Snyders, a escola tem a responsabilidade de “restituir às massas as obras-primas das quais foram privadas por um conjunto de mecanismos ocultos sobre os quais Bourdieu projetou uma luz notável”<sup>209</sup>. Esses mecanismos, como sabemos, são as estratégias empregadas pelas elites para preservar sua posição de privilégio em relação às classes dominadas. A elite declara: “isso é cultura!” e ela mesma se isola em seu círculo social para venerar uma obra específica. Dessa forma, o jovem não se sente representado nesse contexto e, conseqüentemente, acaba desconsiderando obras artísticas significativas, acreditando erroneamente que elas são destinadas apenas à elite que as valoriza.

Conforme mencionado previamente, é possível questionar a natureza das obras de grande importância e sua relevância. Analisemos agora a interpretação apresentada por Cordeiro:

Para Calvino<sup>210</sup>, portanto, os clássicos trazem uma marca de permanência: pela sua força eles ficam impregnados na cultura em geral e cada um dos leitores em particular, de tal modo que acabam sendo legados às gerações posteriores como leituras indispensáveis. E esse legado é transmitido como uma espécie de tesouro, de herança cultural que traz em si a característica da persistência: persistência do passado no presente, mas que remete sempre ao presente, ao atual, resignificando-o (CORDEIRO, 2014, p. 48).

---

<sup>208</sup> *Idem*, p. 44.

<sup>209</sup> *Idem*, p. 46.

<sup>210</sup> CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. In: *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. (Obra não consultada).

Na citação anterior, o autor faz menção a obras literárias de grande renome, consideradas clássicos da literatura. No entanto, por analogia, percebo que essa mesma ideia se estende a outras formas de arte que também têm uma natureza clássica. De fato, a leitura em si pode ser vista como uma expressão artística. Como podemos notar, um clássico desempenha a mesma função das grandes obras que, de acordo com Snyders, necessita, por meio dos seus elementos enraizados na cultura, resgatar o passado e conferir-lhe um significado no presente. Mais adiante, Cordeiro analisa o sentido original da palavra *clássico* e revela que se trata de “um conjunto de obras artísticas, literárias e filosóficas provenientes daquela tradição dita “antiga.””<sup>211</sup>. Neste ponto, é perceptível uma concepção de clássico que se alinha de maneira coesa ao que Snyders abordou, ao mesmo tempo que não exclui o que Calvino mencionou. O termo “obra clássica” surgiu da necessidade de autoafirmação em meio às transformações do Renascimento. Como forma de resistir à dominação da Igreja e da tradição cristã medieval, buscou-se a influência de tradições ainda mais antigas. (CORDEIRO, 2014). Contudo, é relevante enfatizar que essa nova tradição, de fato antiga, foi assimilada pelos movimentos europeus, os quais, por sua vez, difundiram para o restante do mundo como grandes obras aquilo que para eles representou a recusa da imposição de uma nova ordem, isto é, a dominação pela Igreja. Isso não implica que essas obras careçam de valor, porém, está em consonância com as observações de Calvino e Cordeiro. Em outras palavras, as grandes obras são aquelas que se afirmam no presente ao conferir uma unidade de significado e ao redefinir a cultura contemporânea. Além disso, como o próprio sentido do termo sugere, essas obras remetem às tradições mais antigas.

O processo de ruptura e aproximação que ocorre na cultura elaborada, ou seja, a reafirmação de antigas tradições que abrigam elementos considerados obras primas e que adquirem uma nova significação no presente, também é abordado por Cordeiro, que afirma: “Nesse processo, o Modernismo de finais do século XIX e começos do XX parece ter anunciado um novo tipo de ruptura com a tradição”<sup>212</sup>. Isso mostra que o acúmulo de obras clássicas acaba provocando uma reforma no recorte histórico de onde as obras consideradas clássicas são retiradas, ou seja, o que pode ser considerado um clássico por uma cultura atual busca em períodos históricos diferentes suas referências que, por sua vez, buscou em outro período as suas. Assim, Cordeiro conclui, sobre a noção de obras de arte que podemos extrair de Snyders, que há “uma noção de clássico como a matéria prima da transformação da escola,

---

<sup>211</sup> CORDEIRO, J. *O que é um clássico? A pedagogia de Snyders e a alegria na escola*, p. 49.

<sup>212</sup> *Idem*, p. 51.



mediante a sua incorporação como fundamento de um currículo”<sup>213</sup>. Isso quer dizer que a escola precisa manter a arte em um lugar privilegiado, pois, é através dela, através do estudo das grandes obras que os alunos não sentirão a estagnação de não ascender a lugar algum. Apesar da cultura primeira ser, através dos prazeres que ela proporciona, a fonte inicial das alegrias dos alunos, a escola precisa garantir, através da cultura elaborada, esse encontro com as grandes obras, ou seja, um movimento de ruptura e continuidade, sobretudo para *crianças de lares desfavorecidos*, pois, como já vimos, a pedagogia progressista de Snyders visa a transformação de suas vidas (YOUNG, 2007)<sup>214</sup>.

Reforçando a necessidade de a escola restituir às massas as grandes obras, já que, desde sua criação, elas se destinariam a todo o público, Snyders cita Kant para identificar o que realmente pode ser chamado de belo: “o sentimento do belo conduz, de modo justo e legítimo, à pretensão de que este belo seja reconhecido por todos... seria ridículo dizer que um determinado objeto é bonito para mim, porque ninguém deve chamar de belo aquilo que agrade apenas a si mesmo”<sup>215</sup>. Embora as massas reconheçam a si mesmas nos objetos que consideram belos, ainda assim, o acesso a todas as representações artísticas deve ser promovido pela escola com o intuito de permitir que cada indivíduo reconheça aquilo que resgata a alegria para ele a partir do encontro com as obras primas. Isso está alinhado com o reconhecimento da variabilidade de gostos sobre a qual Kant falou e que Snyders sustentou.

Segundo Snyders,

Uma das funções do professor é estimular os jovens a ter confiança no presente, a amar o presente em suas obras: assim, não cairão na horrível deformação de crer que a cultura presente é apenas uma cultura da diversão – e que o estudo se volta unicamente ao passado, impõe-se unicamente pelas obras do passado (SNYDERS, 1991, p. 67).

Os jovens estão imersos no presente e, conseqüentemente, desejam concentrar-se nele. Dessa perspectiva, surge a demanda por exposição às grandes obras modernas, pois, ao atender a uma necessidade intrínseca dos alunos, também “é provável que os alunos cheguem às obras-primas do passado a partir da admiração pelas obras primas do presente”<sup>216</sup>. Arendt (2000) explica que a cultura nos fornece dois tipos de objetos, a saber, objetos de uso e obras

<sup>213</sup> *Idem*, p. 63.

<sup>214</sup> YOUNG, M. *Para que servem as escolas? Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n. 101, p.1287-1302, set./dez. 2007 *apud* CORDEIRO, J. *O que é um clássico? A pedagogia de Snyders e a alegria na escola*, p. 63-64.

<sup>215</sup> KANT, Emmanuel. *Critique du jugement*. Introdução ao parágrafo VII e 1ª parte, parágrafo 7. *Apud* SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?*, p. 54.

<sup>216</sup> SNYDERS, *A escola pode ensinar as alegrias da música?*, p. 68.

de arte, sendo o segundo aquelas que resistem ao tempo, consolidando-se como objetos mais *mundanos entre todas as coisas*. Snyders prossegue seu argumento pondo a questão da necessidade de se utilizar referências musicais modernas na escola como um problema real, pois, os professores, muitas vezes, sentem-se como num *terreno movediço* (SNYDERS, 1991, p.68), ou seja, não apenas lhe faltam referências atuais, mas também a velocidade com a qual novas músicas surgem é inalcançável. Por onde, então, iniciar? Uma sugestão do autor é a seguinte:

Se cada um tem igualmente direito a seus gostos, fica-se então limitado a eles, não havendo portanto espaço para se pretender que uma obra tenha um alcance geral, reduzindo-se o que se pode dizer dela a: gosto ou não gosto, interessa-me ou não me interessa; e fica proibido declarar que tal partitura é mais bela ou valiosa que outra.

Ou, então, admite-se distinguir em música um melhor e um menos bom, entrando-se no universo dos valores estéticos e de sua hierarquia – o que hoje exige, frequentemente, que superemos as primeiras impressões. Não é portanto completamente fora de propósito afirmar que, também no campo do gosto musical, há competências, e que os acordos entre essas competências constituem dados essenciais a levar atentamente em consideração (SNYDERS, 1991, p. 71).

Com o trecho acima, Snyders busca desfazer o discurso frequentemente adotado pelos alunos em relação ao gosto musical. De certa forma, para defender até mesmo a cultura de massa e posicioná-la como artisticamente equivalente às grandes obras, tornando-a digna de apreço, os alunos tendem a negligenciar as obras que não lhes agradam ou que não permitem uma identificação direta. Para Snyders, essas obras também possuem relevância. O objetivo do educador é evidenciar que os professores devem encorajar seus alunos a superarem suas preferências limitadas, permitindo-lhes explorar as obras-primas. Ao falar sobre obras-primas, o autor reitera a importância de especialistas em música, pois há competências técnicas no âmbito artístico que precisam ser valorizadas para que não caminhemos “gradualmente, a um ceticismo total”<sup>217</sup>, onde tudo é considerado uma obra-prima ao mesmo tempo em que nada é.

### 3.2.1 Quais são, afinal, as alegrias da música?

Observamos até aqui como Snyders defende que a escola tem ou precisa ter os meios necessários para que as alegrias da música possam ser oferecidas aos alunos. No entanto, quais são as alegrias que a música pode proporcionar? Vamos analisar a descrição de Snyders sobre o impacto da música:

---

<sup>217</sup> *Idem*, p. 71.

(...) toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo. Ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser. E, com frequência, os alunos vivem a música como uma pressão em direção a movimentos ritmados e cantarolares ininterruptos (SNYDERS, 1991, p. 82).

Indubitavelmente, qualquer pessoa que entre em contato com essa forma artística poderá sempre atestar, quando questionada, os efeitos que a música exerce sobre sua vida. Além da profunda imersão que a música provoca em nós, como mencionado por Snyders, ele também destaca que ela nos move fisicamente, apesar de não ser uma entidade objetiva, concreta e tangível. O som, essência da música, “estando fora de nós, não tem dificuldade em nos penetrar profundamente; como é móvel, adapta-se facilmente a um ser que está fundamentalmente em processo de metamorfose”<sup>218</sup>. Nas linhas seguintes, Snyders afirma que o som *é vir-a-ser* e isso significa tratar-se de um movimento contínuo de existência e não existência tendo como essência o próprio processo de nascimento e morte que se repete continuamente.

“Exteriorizamos nossas emoções e esperamos obter mais energia emotiva”<sup>219</sup> através da música. Na página seguinte, Snyders faz uma ode à música, onde ele descreve a alegria obtida através da dela. “Alegria em viver o imoderado, o excessivo [...]”<sup>220</sup>. Mais adiante: “Trata-se de uma alegria complexa, contraditória em si mesma, de viver na música uma violência que oprime”<sup>221</sup>. E em seguida: “Perder-se na música é uma alegria estranha: ao preço da própria unidade, ficamos a ponto de deixarmos-nos quebrar, de confundirmo-nos com os sobressaltos”<sup>222</sup>. A partir desses exemplos, torna-se compreensível que se trata de uma alegria bastante singular, que não decorre da realização dos desejos, como comumente descrevemos a alegria ou felicidade.

Snyders não exime, em momento algum, o professor da responsabilidade de proporcionar ao aluno um acesso mais amplo a certas experiências que eles já experimentam. Seja por meio da cultura de massa ou da cultura elaborada, os alunos já têm contato com a música. No entanto, na maioria das vezes, eles não conseguem apreciar o que há de melhor nela, ou seja, a capacidade de trazer alegria, que, como mencionado anteriormente, é um processo de desenvolvimento contínuo, uma evolução constante. Isso ocorre através de forças

---

<sup>218</sup> *Idem*, p. 82.

<sup>219</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>220</sup> *Idem*, p. 83

<sup>221</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>222</sup> *Idem, ibidem*.

opostas que trabalham harmoniosamente, seguindo uma técnica rigorosa que confere sentido à música. Analisemos alguns exemplos disso:

O sistema tonal institui uma hierarquia entre os graus, sendo a tônica e a dominante pólos [*sic*] de atração que desempenham um papel capital nas modulações, através do que ocorre uma estruturação dinâmica do espaço sonoro – e o ouvinte experimenta um sentimento primordial de coerência, coerência que é buscada e perdida em certos momentos, que se identifica pouco a pouco ao superar suas próprias hesitações (SNYDERS, 1991, p. 85).

Ter essa hierarquia em mente será de suma importância para o diálogo que se desenrolará na subseção subsequente. No trecho mencionado, Snyders aborda a ordenação nos tons musicais. Isso reflete a mais perfeita austeridade, visto que, sem tal ordenação, não haveria motivo para a rigidez da técnica. Mesmo quando os tons aparentam não seguir uma lógica em relação ao contínuo movimento de avanço e recuo, de forma surpreendente, eles demonstram que têm sentido, renovando-se e nos proporcionando surpresas. Continuemos a análise do argumento de Snyders:

Sendo contado, determinado, dividido e subdividido, o tempo torna-se medida; retomada e retorno exato das mesmas unidades definidas, o tempo parece domesticado, submisso – e assim a música tranquiliza, porque conversa. Como nenhuma repetição se contenta em repetir, todavia, as irregularidades continuam a ameaçar, sob a aparência de pulsações homogêneas; e ouvir novamente depois deste intervalo não causa o mesmo tipo de emoção que ouvir pela primeira vez: o ouvinte fica feliz de reconhecer ou aborrecido por encontrar outra vez (SNYDERS, 1991, p. 86).

Conforme mencionei anteriormente, os tons seguem uma ordem hierárquica e, agora, com base na citação acima, fica evidente que na música, o tempo também se comporta de maneira disciplinada, com o propósito de estabelecer ordem. O ritmo da canção flui de maneira contínua, ditando o compasso e servindo como pano de fundo para a melodia. São raros os compositores que se atrevem a modificar o *tempo* de uma canção no meio dela, uma vez que isso resultaria em uma quebra heterogênea, uma desordem... No entanto, assim como ocorre com os tons, as irregularidades, além de causarem surpresa, podem também gerar felicidade.

Nas próximas páginas, Snyders apresenta outro exemplo que ilustra a alegria proporcionada pela música, porém, este não segue a mesma linha de raciocínio dos exemplos anteriores. Vamos entender a razão por trás dessa diferença:

Há a alegria de fazer música junto, desde o canto em corais até a participação em um conjunto de rock: trata-se de coletivos que, ao mesmo tempo, perseguem um objetivo musical e o projeto de se constituir, de se vivificar como grupo solidário; os

participantes se rejubilam com o poder e a emoção coletivos; as estruturas e regras se criam pouco a pouco e estabelecem assim sua validade; em resumo, há uma diversidade que tende à unidade, na qual cada parte acha apoio nas outras e se fortalece com as outras (SNYDERS, 1991, p. 91).

No trecho anterior, percebe-se que a alegria em foco neste momento está associada à comunicação. Dessa forma, compreende-se que existe uma sensação de alegria em estar com outros, compartilhando o mesmo ambiente musical, uma vez que, como o autor deixa claro: “A música embala, envolve as pluralidades a tal ponto que ela própria parece criá-las”<sup>223</sup>. A cena de gente jovem reunida ao som da música não é incomum nas escolas, embora seja provável que Snyders não tenha testemunhado tal fenômeno nas escolas da década de 1980, uma vez que as ferramentas tecnológicas ainda não haviam atingido o nível de desenvolvimento que possibilitaria que cada aluno possuísse um dispositivo de reprodução musical, como é comum nos dias de hoje. Se a *alegria da comunicação* já podia ser proporcionada quando a obra de Snyders foi escrita, hoje ela possui um potencial ainda maior, pois não se limita apenas à sala de música, que também, em teoria, está mais bem equipada, mas estende-se a todos os ambientes escolares e além deles.

No entanto, conforme avança Snyders, essa comunicação proporcionada entre os alunos por meio da música não se configura como comunicação estética e, por conseguinte, a alegria obtida através do contato com os outros, ou seja, a identificação que experimentamos ao fazer parte de um grupo que, em tese, compartilha a mesma cultura de massa e que busca atualmente se firmar como cultura elaborada, não equivale à alegria estética (SNYDERS, 1991, p. 93). A comunicação habitual, assim sendo, limita nossa capacidade de alcançar a profundidade essencial para a vivência da alegria estética, uma vez que ela se restringe às superficialidades do cotidiano de cada indivíduo, levando todos a se isolarem em suas próprias esferas. Ademais, Snyders informa que “a linguagem serve, com muita frequência, para designar, para transmitir designando, sem que se mostre nenhuma intenção de beleza”<sup>224</sup>, ou seja, de fato, nem toda forma de comunicação é apta a conduzir à apreciação do belo, mas o professor pode direcioná-la de modo a elevá-la ao patamar da arte.

Snyders prossegue dando vários exemplos de como a música foi usada, inclusive pelos nazistas, como “exaltação coletiva”<sup>225</sup> que pode ser direcionada para as maiores atrocidades. Isso ilustra o considerável poder de impacto que a música possui sobre o ser humano. De acordo com Snyders, com o auxílio do professor, o aluno não apenas poderá experimentar as

---

<sup>223</sup> *Idem*, p. 90.

<sup>224</sup> *Idem*, p. 93.

<sup>225</sup> *Idem*, p. 114.

alegrias que ela proporciona, mas também ter a capacidade de transformar vidas. Para Snyders, a música também serve como “testemunho de que existe ‘outra coisa’”<sup>226</sup>, servindo assim como um exemplo do seu uso na esfera religiosa. Desta forma, o autor retrata a música como um “eco divino”<sup>227</sup>. O tipo de alegria que o autor descreve com tão grande dedicação é uma alegria que transcende a nossa existência material.

De certa maneira, a música não tem a possibilidade de restringir a amplitude do que ela evoca; a permanência no medíocre está completamente fora de seu alcance. Caracterizada pela presença de intensidade e até mesmo de exaltação, a música se destaca como a forma de arte mais aberta e expansiva (SNYDERS, 1991, p. 119). Com tal observação, Snyders sugere que a alegria proporcionada pela música retira o indivíduo de sua existência simples e o eleva ao que é mais sublime. Nesse processo, surge uma aparente contraposição entre alegria e sofrimento na música, uma vez que o autor menciona: “Uma música alegre, que não ressoe ao mesmo tempo como provação, sofrimento, presença e força do mal, corre o risco de perder o brilho e cair na monotonia”<sup>228</sup>. Não é necessário buscar muito longe para mencionar casos de canções do dia a dia que se fundamentam nisso, que recorrem aos sentimentos e à aspiração de superar os desafios presentes nas pessoas para se firmarem, permanecendo assim memoráveis em nossa mente por longos períodos.

O ensino de música tem, então, um papel exemplar: precisamente porque não visa ao futuro, ao sucesso futuro, só existe e se justifica pela alegria cultural que oferece aos alunos em sua vida de alunos.

Trata-se de uma área exemplar na qual se pode chegar a uma confiança entre os alunos e a cultura que lhes é proposta, que se exprimiria pela dupla afirmação: “sim, esta cultura pode trazer-me alegrias que façam valer a pena o trabalho que tive” e, simetricamente: “eu também sou capaz de cultura” (SNYDERS, 1991, p. 136).

No trecho mencionado, Snyders reitera o que já havia expressado anteriormente, ou seja, a importância de que o aluno vivencie alegria na escola no presente, em vez de aguardar uma futura satisfação por meio de um emprego que supostamente a escola proporcionará. A música desempenha, assim, o papel de instigar essa alegria imediata nos alunos. É fundamental conferir significado imediato aos numerosos anos durante os quais os estudantes se dedicam à escola e, por conseguinte, a música é apontada como elemento primordial nesse propósito, conforme enfatizado pelo autor. Além disso, a felicidade decorrente de reconhecer que também é possível explorar a cultura por meio de grandes obras é igualmente crucial, pois

---

<sup>226</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>227</sup> *Idem*, p. 115.

<sup>228</sup> *Idem*, p. 118.

compreendemos a necessidade de auxiliar os alunos a protagonizarem um momento de descontinuidade entre sua cultura familiar, a cultura de massa e a cultura escolar. Esta última deverá utilizar os avanços proporcionados pela música, aproveitando a base que os alunos já possuem, para, enfim, efetuar uma ampliação diversificada.

Convido o leitor a examinar agora a perspectiva que Schopenhauer apresenta em relação à arte, com foco especial na música. O propósito é compreender se também nesse aspecto é viável identificar semelhanças e divergências entre os dois autores aqui comparados.

### 3.2.2 Adormecimento da Vontade

A influência da arte na vida e obra de Schopenhauer remonta aos seus primeiros anos de vida, no lar de sua cidade natal, onde além de estarem “rodeados por obras de arte – pinturas, gravuras e moldes de esculturas antigas”<sup>229</sup>, até os sinos dos cordeiros de estimação soavam em uma oitava diferente.

O livro *Metafísica do Belo* abarca o conjunto de aulas ministradas por Schopenhauer na Universidade de Berlim em 1820, dois anos após a publicação de sua obra principal. Nessas aulas, além de abordar pontos fundamentais de sua obra-prima, o filósofo também traça uma descrição de diversas formas de arte e suas respectivas relações com a Vontade, ou seja, procurando discernir qual delas melhor se traduz como a mais autêntica em relação à coisa-em-si. Primeiramente, analisemos o que o filósofo expõe acerca da finalidade da obra de arte:

A obra de arte é simplesmente um meio de facilitação do conhecimento da Ideia, no qual repousa aquele prazer. A Ideia se nos apresenta mais fácil a partir da efetividade; isso se deve em grande parte ao fato de o artista, que conheceu só a Ideia e não mais a efetividade, também ter reproduzido puramente em sua obra somente a Ideia, destacada da efetividade com todas as suas causalidades perturbadoras; portanto, ele expõe de maneira mais pura do que se encontra na efetividade o essencial e característico desta. O artista nos deixa olhar com seus olhos para a realidade, e assim tornamo-nos participantes, por sua intermediação, do conhecimento das ideias (SCHOPENHAUER, 2001, p. 84).

O prazer estético, ou o prazer que experienciamos através da exposição às obras de artes, é o resultado do acesso ao *conhecimento da Ideia*. Como vimos anteriormente, o ser humano é o grau mais elevado de objetivação da Vontade e, uma vez tendo posto isto,

---

<sup>229</sup> CARTWRIGHT, D. E., *Schopenhauer: a biography*, p. 10. (Tradução minha)

podemos encontrar diferentes graus da Vontade que se objetifica no mundo. A obra de arte, por sua vez, se encarrega também de expor a essência das coisas, havendo exposições maiores e menores. Conseguimos, segundo Schopenhauer, acessar a beleza estética e, portanto, o prazer estético que este conhecimento gera, porque, assim como o artista, somos todos dotados, também em graus diferentes, do gênio, faculdade responsável por intuir a essência das coisas, por acessar a coisa-em-si (SCHOPENHAUER, 2001). Como disse, isso acontece em graus diferentes e esta é a razão de nos interessarmos por formas de arte diferentes ou mesmo de não sermos afetados por ela devido à falta de exposição que cada pessoa precisa para assim alcançar o prazer estético ou mesmo pela deficiência no acesso às grandes obras.

Com a ilustração de uma flama que tem o seu brilho comprometido pelo combustível do qual se alimenta, Schopenhauer explica que não basta apenas ter a capacidade de acessar uma obra de arte, mas é também necessário um *silêncio completo da vontade do espectador* para que este conhecimento estético aconteça de forma *pura e límpida*. Com isso, o pensador alemão indica que nosso “querer ou não-querer relacionado às coisas presentes atuais faz cair a névoa da subjetividade sobre tudo o que é objetivo”<sup>230</sup>. Quando observamos uma obra de arte, aquilo não é, para nós, algo efetivo, ou seja, não produz um efeito real ou habitual e tampouco pode-se verificar sua existência empírica e, portanto, não tem relação com a nossa vontade. Para evitar que o combustível da chama, nossa vontade, comprometa o seu brilho, o prazer estético, precisamos “abstrair-nos de nosso querer e personalidade”<sup>231</sup>. Dessa maneira, as obras de arte, mesmo presentes neste mundo, precisam não estarem contaminadas com a vontade e precisam representar a *mera imagem* da Ideia.

A figura do filisteu que aparece em Arendt (2022), ou seja, “uma mentalidade exclusivamente utilitarista, uma incapacidade de pensar em uma coisa e para julgá-la à parte de sua função ou utilidade”<sup>232</sup> se assemelha à ilustração da flama utilizada por Schopenhauer. De acordo com a perspectiva de Arendt, o filisteu é aquele que adquire objetos culturais, mas não os utiliza nem reflete sobre eles. A filósofa também identifica a figura do filisteu educado, que, assim como o filisteu, tem acesso aos objetos culturais, mas distorce seu propósito. Devido a uma mentalidade predominantemente utilitarista, ele apenas busca extrair um significado prático dos objetos culturais e das obras de arte, visando principalmente satisfazer seus desejos. Em ambos os casos, falta o esvaziamento da subjetividade, algo que, segundo

---

<sup>230</sup> SCHOPENHAUER, *Metafísica do belo*, p. 85.

<sup>231</sup> *Idem*, p. 86.

<sup>232</sup> ARENDT, *A crise da cultura* In: *Entre o passado e o futuro*, p. 269.



Schopenhauer, é crucial para alcançar o brilho, entendido aqui como a felicidade, gerada pela contemplação da obra de arte.

Com base no que discutimos até o momento, tanto para a filósofa quanto para o filósofo alemães, a finalidade da obra de arte pode ser compreendida como um meio de alcançar uma felicidade desinteressada, ou seja, que não busca um objetivo imediato. Isso é congruente com o ponto de vista de Arendt:

Elas [as obras de arte] são, além disso, os únicos objetos sem qualquer função no processo vital da sociedade; estritamente falando, não são fabricadas para homens, mas antes para o mundo que está destinado a sobreviver ao período de vida dos mortais, ao vir e ir das gerações. Não apenas não são consumidas como bens de consumo e não são gastas como objetos de uso, mas são deliberadamente removidas do processo de consumo e uso e isoladas da esfera das necessidades da vida humana (ARENDR, 2022, p. 262).

Observo aqui uma clara inspiração que teve a filósofa alemã, assim como teve Schopenhauer, na filosofia kantiana, pois ambos se beneficiam do uso do termo “alegria desinteressada”<sup>233</sup> (*uninteressiertes Wohlgefallen*) e isso pressupõe uma certa liberdade, isto é, estarmos “livres para estabelecer certa distância entre nós mesmos e o objeto”<sup>234</sup>. Isso implica que ao nos afastarmos do objeto, ou seja, ao nos despojarmos de nossa subjetividade, somos capazes de acessar a beleza de um objeto que contemplamos. Temos ciência de que essa capacidade, em grande parte das vezes, costuma surgir em indivíduos que já cumpriram as obrigações da vida ou foram liberados delas. Isso significa estar livre para o mundo e para os objetos de contemplação que persistem ao longo das gerações.

Correspondentemente ao que afirmou Arendt, Schopenhauer conclui, cento e quarenta e um anos antes, que as duas finalidades da obra de arte, ou seja, “conhecimento do objeto não como coisa isolada, mas como *Ideia*; depois a consciência de si daquele que conhece, não como indivíduo, mas como puro *sujeito do conhecimento destituído da vontade*”<sup>235</sup>, juntas formam a condição necessária para a contemplação da beleza da arte e, já que são duas finalidades, as obras de artes apresentam incidência maior ou menor de uma ou outra de acordo com o *objeto de contemplação*, isto é, de qual forma de arte se trata. Eis aí o que parece ser um distanciamento do objeto sugerido por Arendt. Encontramos na obra de Schopenhauer, então, uma hierarquia nas formas através das quais o belo se apresenta, ou seja, algumas artes se aproximam mais da coisa-em-si, da própria Vontade, do que outras.

---

<sup>233</sup> *Idem*, p. 263.

<sup>234</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>235</sup> SCHOPENHAUER, *Metafísica do belo*, p. 89.

Arquitetura, pintura e escultura são algumas das formas de arte mencionadas pelo filósofo e, além destas, ele menciona também aquela que é o meu objetivo nesta seção: a música.

Esta se encontra por inteiro separada de todas as demais artes. Conhecemos nela não a cópia, repetição de alguma Ideia das coisas do mundo. No entanto, é uma arte a tal ponto elevada e majestosa, que é capaz de fazer efeito mais poderoso que qualquer outra no mais íntimo homem, sendo por inteiro e tão profundamente compreendida por ele como se fora uma linguagem universal, cuja compreensibilidade é inata e cuja clareza ultrapassa até mesmo a do mundo intuitivo (SCHOPENHAUER, 2001, p. 227-8).

Como é possível perceber na passagem, Schopenhauer atribui à música uma posição privilegiada em relação às outras formas de arte, uma vez que, de acordo com sua perspectiva, não se trata apenas de reproduzir uma ideia ou de tentar emular a essência das coisas. Por isso, ela ocupa um lugar mais elevado. Além disso, conforme o pensador avança, a música é acessível a todos os seres humanos, independentemente do grau de capacidade genial que permitiria a diferentes indivíduos serem afetados de maneiras distintas por variados objetos de contemplação. Portanto, aprofundemos agora o motivo desse elevado status atribuído a essa forma de arte e como isso ocorre.

Schopenhauer diz que a música se relaciona “com algo que, essencialmente, nunca se pode tornar representação”<sup>236</sup>. Este *algo* é a própria Vontade. A objetivação da Vontade ocorre através das Ideias. Nesse contexto, uma vez que a música não almeja representar nenhuma ideia específica, ela não reproduz nenhuma delas, ou seja, ela é a expressão da própria Vontade. Todas as coisas presentes no mundo são reflexos das Ideias da Vontade. Dessa forma, para ilustrar ainda mais como a música se sobressai em relação às outras formas de arte, Schopenhauer argumenta que, mesmo se o mundo não existisse, a música ainda seria possível, uma vez que ela “ignora-o absolutamente”<sup>237</sup>. As outras formas de arte, por sua vez, não possuem essa mesma capacidade da música, uma vez que dependem do mundo fenomênico, ou seja, da matéria. Isso é evidente no caso da arquitetura, que se utiliza dos “graus mais baixos de objetividade da Vontade, ou seja, gravidade, coesão, resistência, dureza”<sup>238</sup>. Dessa maneira, a arquitetura expressa a essência da Vontade por meio da luta que ela desencadeia entre gravidade e rigidez (SCHOPENHAUER, 2001).

Schopenhauer estabelece uma analogia entre a música e as Ideias. A Vontade se manifesta através delas e, embora as Ideias e a música sejam perfeitas, elas comunicam, por

---

<sup>236</sup> *Idem*, p. 229.

<sup>237</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>238</sup> *Idem*, p. 129.

meio da multiplicidade, ou seja, suas inúmeras cópias imperfeitas que se traduzem nos fenômenos, o mundo que experienciamos. Observemos como Schopenhauer esclarece essa comparação entre a música e a própria manifestação da Vontade no mundo:

A essência do homem reside em sua vontade de se esforçar, ser satisfeita e de novo se esforçar, incessantemente; sim, sua felicidade e bem-estar consistem apenas nisso: em que a transição do desejo para a satisfação, e desta para um novo desejo, ocorra rapidamente, pois a ausência de satisfação é o sofrimento, a ausência de novo desejo é o anseio vazio, *langor*, tédio; justamente por isso, correspondendo ao que foi mencionado, a essência da melodia é um afastar-se, um desviar-se contínuo do tom fundamental, por diversas vias, não apenas para os intervalos harmônicos, para a terça e a dominante, mas para cada tom, para a sétima dissonante e para os intervalos extremos; contudo, sempre ocorre um retorno ao tom fundamental. A melodia expressa por todos esses caminhos o esforço multifacetado da Vontade, mas também a satisfação mediante o reencontro final de um intervalo harmônico, e mais ainda do tom fundamental (SCHOPENHAUER, 2011, p. 232).

O que confere agradabilidade a uma melodia, de acordo com o filósofo alemão, é o processo de afastamento e retorno ao qual ela é submetida. Na melodia, existe uma progressão que se distancia da primeira nota, seguindo caminhos lógicos e matemáticos, para então, depois de causar a inquietação do distanciamento da nota inicial, retornar à exata mesma nota. Como já demonstramos anteriormente, a Vontade opera de maneira semelhante, buscando satisfazer cada desejo individual, ou, para melhor estabelecer a analogia com a música, correspondendo progressivamente a cada tom esperado. Se uma nota incorreta é inserida na melodia, percebemos imediatamente, e mesmo que não possamos explicar, o desconforto é evidente. A harmonia só é restaurada quando a mesma lógica é retomada, ou o percurso matemático é seguido corretamente. Da mesma forma, se um desejo não é realizado, nossa vontade não encontrará repouso até que ele seja satisfeito.

Conforme mencionado previamente, a música revela o *Em-si* das coisas, porém não o fenômeno, uma vez que não se baseia em matéria. Essa função é reservada à natureza, a qual, segundo o filósofo, também desvela a própria Vontade. Dado que agora se trata de algo material, são as demais formas de arte que assumem a responsabilidade de criar seus objetos de contemplação seguindo os critérios delineados por Schopenhauer, com o objetivo de encontrar aquela que mais se aproxima da essência. No entanto, todas essas formas de arte não conseguem rivalizar com a música.

Como apresentado na seção 2.1.3, segundo Schopenhauer, existem tipos superiores de seres humanos dotados de níveis elevados de genialidade. De acordo com as considerações de Pedreira e Santana (2010), Brum (1998) também percebe uma hierarquia entre os espíritos. Nesse contexto, ao examinar o § 333 dos *Parerga e Paralipomena*, ele observa uma

“hipertrofia”<sup>239</sup> nessa capacidade genial de compreensão. Isso evidencia, tal como demonstrado no parágrafo anterior, que o poder da música em revelar a essência da Vontade em si é canalizado pelo gênio, que consegue emancipar-se das amarras da Vontade e apresentar o mundo como ele é.

A maneira como Schopenhauer estabelece que apenas o gênio, compreendendo tanto o artista quanto o filósofo, pode acessar, juntamente com outros espíritos superiores, a essência do mundo, pode parecer excludente. No entanto, conforme explica Cacciola (2012), o conceito de gênio também possui uma dimensão democrática na filosofia de Schopenhauer. Além de representar o ápice da faculdade estética, a genialidade também estende essa capacidade a todos os seres em diferentes graus (CACCIOLA, 2012). Isso significa que, apesar de o gênio ser capaz, devido à clareza de visão que lhe é inerente — isto é, a habilidade de transcender suas sensações corporais para acessar as Ideias do mundo inteligível — e graças ao seu pleno desenvolvimento intelectual, ainda assim é possível que outras pessoas experimentem a satisfação de contemplar uma imagem do mundo concebida para além do princípio de individuação, por meio da obra de arte que o gênio produz.

### 3.2.3 Coda

Ao longo dos dois últimos segmentos, busquei apresentar as perspectivas de Snyders e Schopenhauer em relação à música. No primeiro caso, foi possível examinar como a escola pode se beneficiar da abordagem que Snyders dedica a essa arte. Já no segundo caso, foi evidente como a arte se conecta à Vontade, concedendo uma forma de felicidade ao indivíduo através do afastamento do objeto fenomênico. Na música, especificamente, a ausência de materialidade permite que ela revele diretamente a própria Vontade. Ao me aproximar do desfecho desta exposição, conforme indicado pelo título desta seção, almejo fazer um breve balanço entre as duas perspectivas dos pensadores, antes de avançar para as conclusões finais deste estudo.

É importante que recordemos a constante necessidade tanto de continuidade quanto de ruptura que pôde ser observada na obra de Snyders. Esse movimento constitui um fator imprescindível para alcançar a alegria, sendo possível atingi-la por meio das grandes obras. À medida que a escola se empenha em conectar a cultura do aluno, isto é, aquilo que ele já traz

---

<sup>239</sup> BRUM, J. T. *O pessimismo e suas vontades: Schopenhauer e Nietzsche*, p. 96.

como parte de sua experiência, com as grandes obras que perduram no mundo, sem permitir que sejam meramente consumidas, ocorre simultaneamente uma descoberta de sua própria essência presente no mundo. Como resultado, surge uma crítica da própria realidade dos alunos, promovendo um avanço em direção ao conhecimento do mundo.

A busca pelo reconhecimento do mundo como ele verdadeiramente é constitui uma das principais preocupações de Schopenhauer, que estruturou sua filosofia com esse entendimento como um dos seus objetivos. Decorrente desta intensa exploração, recebemos, tal como acontece com grandes obras de arte, um clássico que, embora tenha surgido de outra cultura, ainda assim nos permite vislumbrar nossa própria essência nele, pois a natureza do mundo parece permanecer inalterada. Em consonância com Snyders, Schopenhauer já evidenciava a supremacia da música sobre outras formas de arte.

Quanto mais bem empregada for a arte nas escolas, especialmente a música, em acordo com ambos os pensadores, mais estreitamente poderemos alinhar a escola à noção de cultura refinada de Snyders. Na filosofia de Schopenhauer, isso poderia ser interpretado como uma aproximação gradual da própria Vontade, a qual, por sua vez, encontraria um descanso momentâneo na contemplação da arte, originando assim momentos gratificantes de alegria. Entretanto, tais momentos não devem ser frequentes, uma vez que essa alegria, buscada em certo grau por ambos os pensadores e completamente realizável segundo Snyders, não se encontra ao alcance de todos, mas sim daqueles que, por meio da senda do gênio artístico, possuem a propensão de, através de seu avançado desenvolvimento intelectual, libertar-se momentaneamente do domínio da Vontade.

Conforme Dias Júnior (2014) relata, Snyders deu início à sua prática no piano aos seis anos de idade, impulsionado pelo estímulo de seu pai. A partir desse ponto, a música adquiriu um profundo significado em sua vida, como evidenciado em sua obra, conforme temos observado. De maneira análoga, por influência de seu progenitor, Schopenhauer foi introduzido a uma cultura não acessível a toda a população, o que lhe possibilitou se dedicar à apreciação de grandes obras de arte. Essa circunstância também foi garantida devido ao seu *status* de herdeiro (WEISSMANN, 1988). É curioso o fato de que ambos os autores foram estimulados por seus pais a desenvolverem sua formação por meio do contato com elementos culturais e, igualmente por intermédio da família, receberam os recursos necessários para isso.

Dessa forma, espero ter conseguido expor de maneira clara alguns pontos de convergência entre Snyders e Schopenhauer. Isso se aplica tanto à pedagogia de Snyders

quanto à filosofia de Schopenhauer, especialmente suas contribuições pedagógicas, bem como aos tratados individuais sobre a arte, notadamente a música. A disseminação da obra de Snyders no campo da Pedagogia supera, em minha opinião, as referências a Schopenhauer na mesma esfera. Acredito que a inclinação aristocrática de Schopenhauer não contribui para a ampla divulgação de sua obra na Filosofia da Educação. Além disso, a extrema ênfase na dificuldade quase inescapável da liberdade nas ações humanas, assim como a concepção da impossibilidade de alcançar a felicidade plena, seja no presente ou no futuro, tornam o filósofo menos atrativo nas propostas educacionais que buscam alegria e emancipação dos alunos, especialmente aqueles pertencentes às classes subalternas, conforme idealizado por Snyders. Contudo, acredito que ainda é possível ressaltar aspectos positivos das contribuições de Schopenhauer para a Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As implicações do breve ensaio sobre educação elaborado por Schopenhauer possuem um grande valor. Diversos pontos de suas reflexões abordam a importância de permitir que a criança mantenha sua essência infantil, explorando o mundo e adquirindo conhecimento por meio das experiências sensoriais. Ele também ressalta a necessidade de educar crianças e adolescentes de acordo com o estágio de desenvolvimento intelectual em que se encontram, priorizando o ensino daquilo que é essencial para suas vidas. Além disso, Schopenhauer defende evitar a introdução de disciplinas abstratas para aqueles que ainda não estão preparados para compreender questões que carecem de uma base concreta. Afinal, é a partir desta base intuitiva que os conceitos abstratos são formulados.

A instrução do indivíduo ocorre ao longo de sua existência, quer de maneira inata ou construída, indo desde a educação básica até o ensino superior. A ênfase, porém, recai na educação natural, enfatizada pelo autor, que está relacionada ao saber que surge da afetividade, uma etapa precedente ao conhecimento intelectual. O processo educacional, assim, se inicia através de um ato cego da Vontade do sujeito, focalizando sua atenção em algo externo a si mesmo.

A filosofia de Schopenhauer é notoriamente pessimista, na qual ele enxerga a vida como um estado permeado pelo sofrimento. Nesse contexto, a educação não teria como objetivo libertar o indivíduo do sofrimento, como idealizaram pensadores como Freire e Snyders, mas sim, por meio de uma instrução intelectual refinada, fornecer os meios para orientar sua vida prática. Essa formação também considera os limites nos quais os seres humanos estão confinados devido à sua falta de liberdade. Um sistema educacional sob essa perspectiva pessimista abole a concepção de superioridade do ser humano em relação a outras formas de vida. Em outras palavras, no cerne dessa perspectiva, os três pensadores sugerem que é possível alcançar um determinado grau de satisfação advindo da diminuição da desigualdade, tanto entre os seres humanos quanto entre todas as espécies que compartilham o nosso mundo. No entanto, no caso do filósofo alemão, essa satisfação nunca será plena e, portanto, não poderia ser considerada o último propósito da educação.

Tanto Kant quanto Schopenhauer concordam acerca da importância de preparar as crianças para compreender o funcionamento do mundo como ele é, partindo de suas sensações e interesses. Poder-se-ia argumentar que este é um ponto que aproximaria Schopenhauer da

perspectiva da Escola Nova, que enfatiza a centralidade do aluno, enquanto o professor assume o papel de mediador do conhecimento emergente da curiosidade da criança. No entanto, não compartilho dessa possível visão, pois, embora Schopenhauer priorize que a criança e o jovem aluno aprendam por meio das sensações, subjacente a isso está o desenvolvimento da capacidade racional, que somente se aprimoraria por *este* caminho.

A preparação da criança para enfrentar o mundo não pode depender somente da curiosidade dela para determinar o que será ensinado. Em outras palavras, um dos aspectos que afasta tanto Schopenhauer quanto Snyders da adesão irrestrita ao movimento escolanovista é a defesa dos conteúdos. Como tentei demonstrar, em Schopenhauer encontramos uma justificação para as disciplinas que podem (ou não) ser ensinadas, bem como um breve indicativo de como essas disciplinas podem ser abordadas, priorizando as sensações. Dessa maneira, influenciados pela abordagem schopenhaueriana, é essencial dar primazia às intuições nos primeiros anos de vida, uma vez que não estaríamos ainda completamente preparados para abordar questões mais intelectuais.

Essa perspectiva de preparação para a vida pode ser associada à noção de caráter adquirido proposta por Schopenhauer. Assim como quando nos preparamos para a vida, buscando alcançar uma existência mais gratificante, o desenvolvimento do caráter promove uma jornada de autodescoberta que nos leva a um resultado semelhante. Isso implica que direcionamos menos esforços para as questões imutáveis e nos sentimos mais resignados em relação à nossa condição humana. Quando Kant aborda a importância de seguir regras desde a infância ou adolescência, considerando a vida futura que será pautada pela conformidade com normas (como leis, por exemplo), mesmo quando tais normas não estejam alinhadas com nossas preferências, é possível vislumbrar um indício preliminar da ideia de caráter adquirido proposta por Schopenhauer. Com efeito, da mesma forma que a aprendizagem e a prática de seguir regras, o conceito de caráter adquirido também proporciona um grau de autoconhecimento que nos torna confortáveis ao aceitarmos o que não está sujeito à nossa capacidade de modificação.

Schopenhauer sempre concebeu sua filosofia como inovadora em relação à sua época. Essa percepção provavelmente emergiu devido à carência de reconhecimento que enfrentou durante a maior parte de sua vida, só colhendo os frutos de seu trabalho quando já havia amadurecido. Entretanto, no que se refere ao seu sistema pedagógico, se podemos denominá-lo assim, ele estava em plena consonância com o contexto da sua era. Schopenhauer deixa uma marca singular na filosofia ocidental, elevando ao primado o que anteriormente era



secundário. Embora tenha sido inspirado pelo Romantismo e também por pensadores pré-românticos que, apesar de valorizarem as intuições, traziam consigo traços iluministas marcantes, onde a racionalidade ocupava uma posição proeminente, Schopenhauer evidenciou, como ele mesmo ilustra, que a Vontade é como um “cego forte”<sup>240</sup> conduzindo um paralítico que possui a capacidade de enxergar.

Recentemente, temos presenciado anúncios midiáticos de que, no Brasil, um *itinerário técnico* em algumas instituições educacionais vem sendo adotado e a perpetuação desta tendência notadamente se intensifica no país (SÃO PAULO, 2023). Esse movimento se expande por todo o Brasil por meio das diversas vertentes do chamado Novo Ensino Médio. Através desta abordagem, busca-se reduzir disciplinas que por muito tempo foram consideradas indispensáveis para o pensamento, em prol de disciplinas igualmente necessárias, mas que por si só não são suficientes para preparar o indivíduo para a vida em sociedade – um dos objetivos da educação, que é respaldado por Schopenhauer.

O pai de Schopenhauer impunha grandes expectativas ao filho, inclusive quanto ao que ele se tornaria no futuro. Isso culminou em uma escolha a ser feita entre duas alternativas: viajar por um ano e meio pela Europa, colecionando experiências, e depois voltar para dedicar-se ao comércio; ou renunciar à viagem tão desejada pelo adolescente e seguir o seu próprio desejo de tornar-se um estudioso, um acadêmico, por assim dizer.

A relação que percebo entre essa situação e o Novo Ensino Médio é que também são apresentadas opções ao jovem, dentre as quais ele deve escolher *uma* em detrimento das outras. Com base nessa escolha, um currículo específico é elaborado com o objetivo de formar um *técnico*, ao invés de um cidadão completo e ciente de suas limitações.

Segundo Snyders, a busca pela igualdade e, conseqüentemente, pela satisfação, que ele idealiza para os alunos, revela-se uma empreitada de difícil concretização. Isso se deve à visão do próprio autor de que a escola se encontra inserida em um contexto de desigualdades. O confronto de interesses, que poderia ser comparado ao conflito da *vontade cega de viver* de Schopenhauer, é o responsável por essa disparidade, seja ela de natureza política ou não. Essa poderia ser uma área de convergência entre os dois pensadores, não fosse pelo fato de que Snyders leva a busca pela satisfação ao extremo, apesar de estarmos inseridos em um mundo que, conforme argumentaria Schopenhauer, está repleto de sofrimento, tanto no passado quanto no futuro (Cf. SCHOPENHAUER, 2005, p. 451).

---

<sup>240</sup> Cf. SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*, tomo II, p. 253.

Com início no ano de 2019, mas com efeitos potencializados no Brasil e no mundo, principalmente em 2020 e 2021, a COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, levou a sociedade, incluindo todos os envolvidos na área da educação, a se isolar devido à facilidade de transmissão e ao período de incubação da enfermidade. Além disso, a sobrecarga nos sistemas de saúde, a morbidade e mortalidade da doença levaram governos do mundo todo a adotar medidas de segurança, como quarentenas e *lockdowns*. Juntamente com os efeitos socioeconômicos da pandemia, como desemprego e mudança nos padrões de consumo, a crise sanitária trouxe à tona forças que têm a intenção de minar o processo de aprendizado fundamentado em intuições, experimentação e interação com nossos pares. Estes são os elementos que possibilitam a descoberta de nossa própria essência no outro. Como alternativa durante os anos em que fomos compelidos a restringir esses encontros, revelou-se providencial a redução das interações educacionais à comunicação por meio de telas. No entanto, essa mudança agravou o nível de desigualdade, perpetuando-o até mesmo no período pós-pandêmico, no qual se cogita inclusive a adoção de livros digitais.

Felizmente, contudo, é possível constatar que ainda existe resistência a essas iniciativas que visam eliminar um modelo de aprendizado fundamentado nas sensações, nos encontros e no autodescobrimento. Isso fica evidente quando percebemos que, mesmo após períodos nos quais nos acostumamos a estar separados, os teatros continuam a unir indivíduos por meio da arte. É imprescindível que as escolas persistam em rejeitar qualquer tentativa de eliminar o aprendizado por meio do mundo intuído, em prol de abordagens tecnicistas e mecanicistas que sutilmente visam a manutenção de privilégios. Diferentemente do que se pode pensar em determinadas instituições escolares, onde o objetivo final é formar o aluno para exercer uma função pré-determinada na sociedade capitalista, a própria racionalidade é desenvolvida através das intuições. Portanto, no que diz respeito à educação, ao aprendizado, à obtenção de conhecimento verdadeiro e livre de pré-conceitos, nada é capaz de substituir o contato humano.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de; VIEIRA, R. de A. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. **Educação e Pesquisa (USP Impresso)**, v. 43, p. 499-514, 2017. Disponível em: <https://l1nq.com/WhwG9>. Acesso em 05 de set. 2022.
- ALVES, J. C. S. **Schopenhauer e a recusa da fundamentação racional da moral**, Dissertação, (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2011.
- ARALDI, C. L. **Do romantismo à Nietzsche: rupturas e transformações na filosofia do século XIX**. Pelotas: Editora UFPel, 2017.
- ARAÚJO, S. da S. Rousseau e as imagens do romantismo alemão. **Eutomia**. V. 1, n. 08, 2022. Disponível em: <https://ury1.com/yYxob>. Acesso em 11 nov. 2022.
- ARELARO, L. R. G; CABRAL, M. R. M. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 267-292. Disponível em: <https://ury1.com/euvPd>. Acesso em 30 jul. 2023.
- ARELARO, L. R. G; CAETANO, C. A. Cosa Direbbe Paulo Freire della scuola oggi? **Sapere pedagogico e Pratiche educative**. Salento, n. 1, 2017. Disponível em: <https://urx1.com/F0Wlm>. Acesso em 30 jul. 2023.
- ARENDRT, H. A crise na cultura: sua importância social e política. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barboza. São Paulo: Perspectiva, 2022.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991. – (Os pensadores; v.2)
- ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Dom Casmurro**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. – (Série prazer de ler; n. 7 e-book)
- BAHNSEN, J. **Das Tragische als Weltgesetz und der Humor als ästhetische Gestalt des Metaphysischen**. Lauenburgo: Verlag von F. Ferley, 1877.
- BANKI, P. Humor as the inverted sublime: Jean Paul's laughter within limitations. **Parrhesia**. N. 21, 2014, pp. 58-68. Disponível em: <https://ury1.com/2xX1w>. Acesso em 03 mai. 2023.
- BARBOZA, J. Apresentação. In: SCHOPENHAUER, A. **O mundo como Vontade e representação**, Trad. Jair Barboza, São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- BARBOZA, J. **Filosofia da linguagem II**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, pp. 27-49.
- BARROS, R. de A. P. Metafísica imanente: Schopenhauer como ponto de inflexão. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, v. 8, n. 2, 2º semestre, 2017, pp 02-14. Disponível em: <https://l1nq.com/umKEP>. Acesso em 07 mai. 2023.
- BASSOLI, Selma Aparecida. A concepção schopenhaueriana de arrependimento e angústia de consciência. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, v. 12, e21, 2021. Disponível em: <https://ury1.com/lMsf1>. Acesso em 23 abr. 2023.

BITTENCOURT, R. N. Convergências entre Schopenhauer e Nietzsche na crítica da filosofia acadêmica. **Intuito**. Por Alegre, v. 2, n. 3, p. 257-278, 2009. Disponível em: <https://urx1.com/xpBO5>. Acesso em 26 mai. 2023.

BRAMANISMO. In: **DICIO HOUAISS**. Rio de Janeiro, Instituto Antônio Houaiss, 2011. Disponível em: <https://acesse.one/vjnQj>. Acesso em 28 de julho de 2022.

BRETTAS, A. C. F. Johann Heirich Pestalozzi, a trajetória e a fundamentação da pedagogia moral. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 18, n. 39, p. 415-431, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://ury1.com/bTmlC>. Acesso em 07 abr. 2023.

BOTO, C; MENEZES, E. Algumas notas sobre educação e ética à luz do pensamento de Kant. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, pp. 441-453, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://urx1.com/GrBqY>. Acesso em 20 mai. 2023.

BRUM, J. T. **O pessimismo e suas vontades: Schopenhauer e Nietzsche**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

CARTWRIGHT, D. E. **Historical Dictionary of Schopenhauer's Philosophy**. Lanham: Scarecrow Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **Schopenhauer: a biography**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CACCIOLA, M. L. M. e O. A filosofia universitária – Schopenhauer educador. **Revista Discurso**. São Paulo, v. 41, 2011. Disponível em: <https://ury1.com/3hcTN>. Acesso em 25 mai. 2023.

CACCIOLA, M. L. M. e O. **Schopenhauer e a questão do dogmatismo**. São Paulo: Edusp, 1994.

CACCIOLA, M. L. M. e O. Schopenhauer é um verdadeiro discípulo de Kant? **Revista Filos**. Aurora Curitiba, v. 30, n. 49, jan./abr. 2018, pp. 8-17. Disponível em: <https://urx1.com/hhQJ0>. Acesso em 15 abr. 2023.

CACCIOLA, M. L. M. O. Sobre o gênio na estética de Schopenhauer. **Revista Ethic@**. Florianópolis, v. 11, n. 2, pp. 31-42. Disponível em: <https://11nq.com/jgopt>. Acesso em 16 jun. 2023.

CARVALHO, R. M. B. de. **Georges Snyders: em busca da alegria na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1996.

COHEN, N., **Ensinamentos do Buda: uma antologia do cânone Páli**. São Paulo: Devir Livraria, 2008.

CORDEIRO, J. O que é um clássico? A pedagogia de Snyders e a alegria na escola. In: PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Signei; ALMEIDA, Rogério. (Org.). **Nós, os antigos**. 1 ed. São Paulo: Képos, 2014, v. 1, pp. 47-64.

DAMASCENO, F. W. M. A busca schopenhaueriana das identidades fundamentais: a influência platônica. **Revista Voluntás: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, v. 12, n. 1, jan/abr, 2021, pp. 01-30. Disponível em: <https://urx1.com/0UrbO>. Acesso em 02 jun. 2023.

DEUSSEN, P. **Mein Leben**. Leipzig: F.A. Brockhaus, 1922.

DEUSSEN, P. Schopenhauer e a religião. Trad. Guilherme Marconi Germer. **Revista Voluntás: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, vol. 4, Nº 1. 1º semestre de 2013, pp. 131-138. Disponível em: <https://ury1.com/JMb6s>. Acesso em 12 jun. 2022.

DIAS JÚNIOR, A. C., Notas breves sobre la pedagogía crítica de Georges Snyders, **Revista Digital**. Buenos Aires, AR, Año 19, N° 197, Octubre de 2014. Disponível em: <https://ury1.com/iJEqh>. Acesso em 22 jun. 2022.

DIAS, S. P. **A compreensão de Schopenhauer da coisa em si**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2015.

FICHTE, J. G. **A doutrina da ciência de 1794 e outros escritos**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Victor Civita, 1984. (Coleção os pensadores)

FREIRE, P. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Trad. Cátia Aida Pereira da Silva, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. B. M. de. Herbart e o neo-humanismo: contribuições e perspectivas para a educação contemporânea. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 16, n. 1, p. 65-78, jan/jun, 2013. Disponível em: <https://11nq.com/yMclY>. Acesso em 29 abr. 2023.

GASPARIN, J. L. As ideias de Pestalozzi no Brasil. In: **Johann Pestalozzi/Michael Soëtard**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 112 p. - (Coleção Educadores)

GERMER, G. M., A busca da felicidade: nosso erro, ilusão e existência fundamentais, segundo Schopenhauer. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, vol. 2, N° 2. 2º semestre de 2011, pp. 113-127. Disponível em: <https://urx1.com/AftzZ>. Acesso em 12 dez. 2021.

GERMER, G. M., A interpretação de Schopenhauer do cristianismo. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, vol. 5, N° 1. 1º semestre de 2014, pp. 110-142. Disponível em: <https://urx1.com/ppXwp>. Acesso em 14 dez. 2021.

GIACOIA JUNIOR, O. Abismos da perversidade humana. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**, Santa Maria, vol. 9, n. 2, jul-dez. 2018, pp. 16-34. Disponível em: <https://urx1.com/TXF6B>. Acesso em 15 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Sobre tornar-se o que se é. In: SALLES, J. C. **Schopenhauer e o idealismo alemão**. Salvador: Quarteto, 2004, pp 201-218.

GIOLO, J. Um convite à leitura de Georges Snyders. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 1, n. 1, pp. 121-158, 1994. Disponível em: <https://11nq.com/j8FS3>. Acesso em 21 de jul. 2022.

GOIS, P. C. de. O espírito livre na III Extemporânea. **Revista ConTextura**. Belo Horizonte, n. 11, dez, 2017, pp. 61-67. Disponível em: <https://ury1.com/6u4So>. Acesso em 26 abr. 2023.

GONDIM, E. Rawls: Crítica de Schopenhauer à filosofia kantiana. **Nômadias. Critical Journal of Social and Juridical Sciences**. Madrid, vol. 22, pp. 423-442, 2009. Disponível em: <https://11nq.com/Tz4M2>. Acesso em 04 abr. 2022.

HARTMANN, Nicolai. **Filosofia do idealismo alemão**. Trad. José Gonçalves Belo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [1960], 1976.

HILGENHEGER, N. **Johann Friedrich Herbart**. Trad. José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

HOEPNER, L. **Langenscheidt Universal-Wörterbuch Portugiesisch**. Berlin und München: Druckhaus Langenscheidt, Berlin-Schönenberg, 1994.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo: La Fonte, 2020.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Trad. Fernando Costa Mattos. São Paulo: Ed. Vozes, 2012.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1988.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? [*Aufklärung*]. In: **Textos seletos**. 6ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, Ed. Unimep, 1999.

Koßler, M. A primeira concepção filosófica de Schopenhauer. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, vol. 9, n. 1, jan-jun. 2018, pp. 11-23. Disponível em: <https://urx1.com/cI3jF>. Acesso em 17 mai. 2023.

Koßler, M. Schopenhauers früheste philosophische Konzeption. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, vol. 9, n. 1, jan-jun. 2018, pp. 11-23. Disponível em: <https://11nq.com/gqLBw>. Acesso em: 18 mai. 2023.

LEMOS, A. G. S. Os precursores da Escola Nova e a relação psicologia-educação na contemporaneidade: algumas aproximações e questionamentos. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís, MA, 2017, p. 1-15.

LOPES, M. V. Pessimismo como postura: o elemento afetivo da tese do pior dos mundos possíveis. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, v. 10, n. 02, 2019, pp. 82-95. Disponível em: <https://urx1.com/NNMfR>. Acesso em 14 fev. 2022.

MOSCICKI, H., **Gdansk and Poland**, Ed. Tygodnik Ilustrowany, 2018. Disponível em: <https://urx1.com/Htnqz>. Acesso em 08 mar. 2022.

NASCIMENTO, F. C. **As críticas de Schopenhauer à filosofia kantiana**. Dissertação (Mestrado em filosofia) – Centro de filosofia e ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

NIETZSCHE, W. F. **Considerações extemporâneas. Terceira Parte: Schopenhauer como educador**. Trad. Giovane Rodrigues e Tiago Trajan. São Paulo: Mundaréu, 2018.

\_\_\_\_\_. **Unzeitgemässe Betrachtungen**. Leipzig: Druck und Verlag von C. G. Naumann, 1899.

PEDREIRA, A. L. S. Comentários sobre os conceitos de caráter inteligível, caráter empírico e caráter adquirido em Schopenhauer. **Revista Educare**. Natal, v.1, n. 17, dezembro, 2017, pp. 67-83. Disponível em: <https://ury1.com/eMMLw>. Acesso em 29 mar. 2023.

PEDREIRA, A. L. S. **Educação e metafísica em Schopenhauer**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

PEDREIRA, A. L. S.; SANTANA, K. B. A educação do intelecto em Schopenhauer. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**. Caicó, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <https://urx1.com/r74jO>. Acesso em 03 mai. 2023.

PESTALOZZI, J. H. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PESTALOZZI, J. H. Cartas sobre educação infantil. Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio, Ciriello Mazzetto. In: **Johann Pestalozzi/Michael Soëtard**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 112 p. - (Coleção Educadores)

PESTALOZZI, J. H. **How Gertrude teaches her children**. Trad. Lucy E. Holland and Frances C. Turner, London: Swan Sonnenschein & Co, 1894.

PESTALOZZI, J. H. **Leonard and Gertrude**. Trad. Eva Channing, Boston: D. C. Heath & Co, 1808.

PICOLI, G. Schopenhauer e o misticismo: sobre suas supostas críticas apimentadas à religião. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, vol. 9, n. 2, 2018, pp. 84-92. Disponível em: <https://urx1.com/BsFql>. Acesso em 02 abr. 2023.

RICHTER, J. P. F. **Selina; oder Über die Unsterblichkeit**. Stuttgart: Cotta, 1827.

RICHTER, J. P. F. **Titan: a romance**. Trad. Charles T. Brooks. Boston: Ticknor and Fielrs, 1862.

RODRIGES, G; TRAJAN, T. A extemporaneidade de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. W. **Considerações extemporâneas. Terceira Parte: Schopenhauer como educador**. São Paulo: Mundaréu, 2018.

ROUSSEAU, J.J., **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martin Fontes, 1995.

SALVIANO, J. Schopenhauer como educador: o esboço da misantropia filosófica de Nietzsche. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, vol. 3, N. 1 e 2 – 1º e 2º semestres de 2012, pp. 91-100. Disponível em: <https://urx1.com/8xopw>. Acesso em 12 jun. 2023.

SALVIANO, J. O. S. Desconfortável consolo: a ética niilista de Arthur Schopenhauer. **Cadernos de ética e filosofia política**. São Paulo, 6, 1/2005, pp. 83-109. Disponível em: <https://ury1.com/dIRf1>. Acesso em 10 jun. 2023.

SALVIANO, J. **O niilismo de Schopenhauer**, Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

SALVIO, T. de S. O conhecimento das ideias em Schopenhauer. **Revista Primordium**. Uberlândia, v. 3, n. 5, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://11nq.com/UXfAg>. Acesso em 01 ago. 2023.

SÃO PAULO. SEDUC. **1200 escolas da rede estadual de SP vão ofertar itinerário técnico do Ensino Médio em 2024**. 2023. Disponível em: <https://acesse.one/6CZlv>. Acesso em 25 ago. 2023.

SCHOPENHAUER, A. **Aforismos sobre a sabedoria de vida**, Trad. Jair Barboza. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015a. (Coleção Folha. Grandes nomes do pensamento)

\_\_\_\_\_. **A arte de escrever**. Tradução Pedro Sussenkind. Porto Alegre: L&PM, 2008.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia kantiana**, Trad. Maria Lúcia Cacciola. São Paulo: Abril cultural, 1999. (Coleção Os pensadores)

\_\_\_\_\_. **Die beiden Grundprobleme der Ethik: Grundlage der Moral**. Dritte Auflage. Ed. Brockhaus. Leipzig, 1881.

- \_\_\_\_\_. **Die Welt als Wille und Vorstellung.** München: Georg Müller, 1912.
- \_\_\_\_\_. **O mundo como vontade e representação,** Trad. Jair Barboza, São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O mundo como vontade e representação,** Trad. Jair Barboza, São Paulo: Editora UNESP, 2015b.
- \_\_\_\_\_. **O mundo como vontade e representação,** Trad. Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os pensadores)
- \_\_\_\_\_. **Parerga und Paralipomena.** Zweiter Band. Ed. de Arthur Hübscher. Zürich: Diogenes, 1977.
- \_\_\_\_\_. Parerga e Paralipomena. Tradução brasileira do capítulo 28 do Tomo II de *Parerga e Paralipomena* (Sobre a Educação). Rogério Moreira Orrutea Filho. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer.** Santa Maria, vol. 6, Nº 1 – 1º semestre de 2015c – ISSN: 2179-3786 – pp. 171-183. Disponível em: <https://urx1.com/ka8Mf>. Acesso em 10 out. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Parerga e Paralipomena,** V, VIII, XII, XIV. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Os pensadores)
- \_\_\_\_\_. **Sobre a Ética.** Tradução brasileira dos capítulos 8 a 15 de Parerga e Paralipomena. Tomo II. Flamarion Caldeira Ramos. São Paulo: Hedra, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a quádrupla raiz do princípio de razão suficiente:** Uma dissertação filosófica. Tradução: Oswaldo Giacoia Junior e Gabriel Valladão Silva. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o Fundamento da Moral.** Trad. Maria Lúcia Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **The world as will and representation.** Tradução de E.F.J. Payne. New York: Dover Publications, 1969.
- SILVA, H. L. da. A Influência de Schelling sobre Schopenhauer. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea.** Brasília, v. 7, n. 2, ago. 2019. Disponível em: <https://urx1.com/N1SWa>. Acesso em 30 mar. 2022.
- SOUZA, M. C. S. A *Naturphilosophie* como concepção estética da ciência e da literatura romântica alemã. **Aisthe** (Online). Rio de Janeiro, v. IV, p. 31-47, 2010. Disponível em: <https://urx1.com/w2Rcn>. Acesso em 29 mai. 2023.
- SNYDERS, G., **A alegria na escola.** São Paulo: Editora Manole, 1988.
- SNYDERS, G., **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi/Michel Soëtard.** Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; Organização: João Luís Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)
- TALEB, N. N., **The Bed of Procrustes: Philosophical and Practical Aphorisms,** Ed. Random House Publishing Group, 2010.



VALENTE, L. L. As ideias podem ser entendidas como um “a priori”? Sobre o § 45 de “O mundo como vontade e representação”. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, vol. 8, n. 2, 2017, pp. 28-42. Disponível em: <https://11nq.com/GQvzR>. Acesso em 02 jun. 2023.

VANDENABEELE, B. Schopenhauer e os valores da experiência estética. Trad. Renata Covali Cairolli Achlei, Luan Corrêa da Silva. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**. Santa Maria, vol. 11, n. 3, p. 224-23, 07 set-dez 2020. Disponível em: <https://urx1.com/yOK25>. Acesso em 20 mai. 2023.

VENUTO, M. de P. M. Pedagogia da autonomia e ética. **Revista Bibliomar**. Bacanga, v. 21, n. 1, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://11nq.com/QUqwo>. Acesso em 30 jul. 2023.

VIEIRA, R de A. A obra de Georges Snyders no cenário educacional brasileiro: introdução, apropriações e refluxo. **Revista HISTEDBR Online**, v. 14, p. 284-297, 2014. Disponível em: <https://encr.pw/0wfOw>. Acesso em 05 de set. 2022.

WEISSMANN, K. **Vida de Schopenhauer**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://urx1.com/5GU4K>. Acesso em 01 mai. 2023.